

Diplomarbeit

am Institut für angewandte Linguistik und Translatologie
der Universität Leipzig
über das Thema

Übersetzung Fingierter Oralität: Wörtliche Rede von Jugendlichen in deutschen Kinder- und Jugendbüchern und ihre spanischen Übersetzungen

vorgelegt von

Dorothee Hofmann

Referent: Universitätsprofessor Dr. Carsten Sinner
Korreferentin: Universitätsprofessorin Dr. Jenny Brumme

**Leipzig, den
11. Oktober 2011**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Kinder- und Jugendliteratur	7
2.1	Der Untersuchungsgegenstand Kinder- und Jugendliteratur	7
2.2	Abgrenzung der Jugendliteratur	8
2.3	Spezifik des kinder- und jugendliterarischen Systems	8
2.4	Historischer Überblick zur deutschen Kinder- und Jugendliteratur . . .	10
2.5	Überblick über die Kinder- und Jugendliteratur in Spanien	12
3	Sprache von Jugendlichen	14
3.1	Schwierigkeiten der Definition von <i>Jugend</i>	14
3.2	Die Erforschung der Sprache von Jugendlichen	17
3.2.1	Jugendsprache als Soziolekt	19
3.2.2	Jugendsprache als Sondersprache	19
3.2.3	Jugendsprache als Sprechstil	19
3.2.4	Jugendsprache als Varietät	20
3.2.5	Fazit	23
3.3	Einflüsse, Entwicklung und Verbreitung von Jugendsprache	24
3.3.1	Entstehung von Jugendsprache	24
3.3.2	Einflüsse auf die Sprache von Jugendlichen	26
3.3.3	Die Rolle der Medien und die Vermarktung von Jugendsprache	27
3.4	Besonderheiten und Muster jugendlichen Sprachgebrauchs	29
3.4.1	Kommunikative Strategien von Jugendlichen	30
3.4.2	Bricolage	31
3.4.3	Jugendsprachliche Lexik	32
3.4.4	Outgroup-Kommunikation von Jugendlichen	34
3.5	Deutsche Jugendsprache	35
3.5.1	Wortbildung	35
3.5.2	Äußerungseinheiten	37
3.5.3	Modalität	38
3.6	Spanische Jugendsprache	39
3.6.1	Beispiele für Jugendsprache in Spanien	39
3.6.2	Wortbildung	40
4	Fingierte Oralität	42
4.1	Annäherung an den Begriff <i>Fingierte Oralität</i>	42
4.1.1	Sprache der Nähe – Sprache der Distanz	43
4.1.2	Universale und einzelsprachliche Merkmale gesprochener Sprache	46
4.1.3	Jugendsprache im Modell von Koch und Oesterreicher	48
4.1.4	Fingierte Oralität und das Nähe-Distanz-Modell	48
4.2	Kennzeichen fingierter Oralität	49

4.2.1	Wörtliche Rede als Erscheinungsform fingierter Oralität	51
5	Zum Übersetzen von KJL und fingierter Jugendsprache	52
5.1	Kinder- und jugendliterarisches Übersetzen	52
5.1.1	Kinder- und jugendliterarisches Übersetzen ins Spanische . . .	54
5.2	Übersetzen fingierter Oralität	55
5.2.1	Fingierte Jugendsprache in der Übersetzung	56
6	Wörtliche Rede von Jugendlichen in KJL und ihre Übersetzung	58
6.1	Untersuchte Titel und Autoren	58
6.1.1	Angela Sommer-Bodenburg: <i>Der kleine Vampir</i>	58
6.1.2	Alexa Hennig von Lange: <i>Ich habe einfach Glück</i>	59
6.1.3	Tamara Bach: <i>Marsmädchen</i>	59
6.2	Universale, einzelsprachliche und jugendsprachliche Aspekte des Korpus	60
6.2.1	Merkmale des Nähesprechens im Korpus	60
6.2.1.1	Der kleine Vampir liest vor	61
6.2.1.2	Ich habe einfach Glück	62
6.2.1.3	Marsmädchen	63
6.2.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	64
6.2.2	Jugendsprachliche lexikalische Einheiten	68
6.2.3	Jugendliche in der Ingroup- und Outgroup-Kommunikation . . .	69
6.2.3.1	Ich habe einfach Glück	69
6.2.3.2	Marsmädchen	72
6.2.3.3	Fazit	74
6.3	Die Übersetzung wörtlicher Rede von Jugendlichen ins Spanische . .	74
6.3.1	Lexik	75
6.3.1.1	Vulgarismen und Kraftausdrücke	75
6.3.1.2	Phraseologismen	84
6.3.1.3	Umdeutungen und Neologismen	87
6.3.1.4	Anglizismen	88
6.3.2	Wortbildung	90
6.3.3	Modalität	91
6.3.4	Äußerungseinheiten	95
6.3.5	Jugendliche Kommunikationsstrategien und ihre Übersetzung .	97
6.3.6	Diskussion der Übersetzungen	100
7	Schlussbemerkungen	103
	Primärliteratur	105
	Sekundärliteratur	106
	Abbildungsverzeichnis	113
	Tabellenverzeichnis	114
	Abkürzungsverzeichnis	115
	Anhang	116

1 Einleitung

Kinder- und Jugendliteratur wird häufig übersetzt und spielt eine wichtige Rolle bei der Herausbildung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Leser. Kinder und Jugendliche stellen zugleich ein besonderes Publikum dar, das sich besonders vom Unterhaltungswert eines Buches leiten lässt. Ein unterhaltsames und spannendes Buch zeichnet sich meist durch kreative, realitätsnahe und glaubwürdige Dialoge aus, durch die sowohl die Personen treffend charakterisiert werden können als auch die Handlung vorangetrieben werden kann. Die Darstellung gesprochener Sprache in der Literatur wird als *Fingierte Oralität* bezeichnet und ist Thema meiner Arbeit. In dieser möchte ich die fingierte Oralität von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendliteratur und deren Übersetzung ins Spanische untersuchen. In diesem Zusammenhang müssen berücksichtigt werden: die Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur, die Merkmale der Sprache von Jugendlichen im Allgemeinen sowie der deutschen und spanischen Jugendsprache im Besonderen sowie die Charakteristiken fingierter Oralität in der Belletristik.

Ziel der Arbeit ist die Beschreibung der wörtlichen Rede jugendlicher Figuren in Kinder- und Jugendliteratur einerseits und deren Übersetzung ins Spanische andererseits. Dabei soll geklärt werden, inwiefern die Autorinnen gesprochene Sprache und Jugendsprache im Text fingieren, sowie ob und auf welche Weise deren Entscheidungen in den Übersetzungen nachvollzogen werden.

Frühere Studien zur Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur kamen u. a. zu folgenden Ergebnissen: Es überwiege die Praxis des einbürgernden Übersetzens, worin ein Mangel an Respekt für Autoren von Kinder- und Jugendliteratur im Gegensatz zu Autoren der Erwachsenenliteratur sichtbar werde (House 2008). Grund für die Anpassung an die Zielkultur sei neben besseren Verkaufserwartungen auch die Angst, die jungen Leser mit Elementen der Ausgangskultur zu überfordern (O'Sullivan 2000). In spanischen Übersetzungen von Kinder- und Jugendliteratur aus verschiedenen Sprachen sei eine stilistische Verbesserung markierter Textstellen zu beobachten (Fernández López (2000), Fischer (2006: 174)). Bei der Übersetzung deutscher Kinder- und Jugendliteratur ins Spanische werde häufig nicht die Umgangssprache oder Kinder- und Jugendsprache wiedergegeben, sondern aufgrund von Verlagsvorgaben eine höhere Sprachebene gewählt (Prüfer Leske 2002: 71).

Aus diesen Beobachtungen verschiedener Forscher lassen sich folgende Fragen an

meine Arbeit formulieren: Haben die Übersetzer inhaltlich eingegriffen und wenn ja, was könnten die Gründe dafür sein? Wurde der Stil der Sprecher in der spanischen Übersetzung verbessert und auf ein höheres sprachliches Niveau gebracht? Wurde die spezifische Sprechweise der Figuren in den Ausgangstexten ebenso in den Zieltexten berücksichtigt?

Die Grundlage meiner Analyse bilden die universalen Merkmale realer Jugendsprache und deren einzelsprachliche Ausprägung im Deutschen und Spanischen. Um diese Erkenntnisse auf die Literatur übertragen zu können, bedarf es der *fingierten Oralität*. Die verschiedenen Ausprägungen gesprochener Sprache und fingierter Oralität lassen sich mithilfe des *Modells der Sprache der Nähe und der Distanz* von Koch *et al.* (1985) beschreiben. Dieses Modell stellt folglich das Bindeglied zwischen tatsächlicher und literarischer Sprache von Jugendlichen dar.

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Kapitel 2 bietet eine Einführung zur Kinder- und Jugendliteratur. Es werden Besonderheiten dieses literarischen Systems betrachtet, sowie die historische Entwicklung der deutschen und spanischen Kinder- und Jugendliteratur skizziert. Kapitel 3 handelt von der Sprache von Jugendlichen und stellt gleichsam das umfangreichste Teilstück der theoretischen Vorüberlegungen dar. Dieses Kapitel beginnt mit einer Diskussion des Begriffs *Jugend*. Ihr folgt eine varietätenlinguistische Betrachtung der Jugendsprache in Abschnitt 3.2, sowie eine Beschreibung der Entwicklung und Ausbreitung von Jugendsprache in Abschnitt 3.3. Anschließend werden allgemeingültige Merkmale der Sprache von Jugendlichen behandelt (Abschnitt 3.4). Den Abschluss bilden Erläuterungen zur deutschen (Abschnitt 3.5) und zur spanischen Jugendsprache (Abschnitt 3.6). Kapitel 4 beschäftigt sich mit der fingierten Oralität. Hier wird erläutert, was darunter zu verstehen ist und welchen Beitrag das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher dazu leisten kann. Außerdem werden abschließend Merkmale von fingierter Oralität insbesondere in der wörtlichen Rede betrachtet. In Kapitel 5 werden Aspekte der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur sowie von fingierter Oralität dargelegt. Kapitel 6 bildet den praktischen Teil meiner Arbeit. In Abschnitt 6.1 werden die analysierten Werke und die Autorinnen vorgestellt, danach folgt in Abschnitt 6.2 ein intralinguistischer Vergleich der drei Texte¹ hinsichtlich nähesprachlicher und jugendsprachlicher Auffälligkeiten. Abschnitt 6.3 beinhaltet die Übersetzungsanalyse der wörtlichen Rede. Bei der Auswahl der zu analysierenden Phänomene orientiere ich mich an die in Abschnitt 3.4 festgestellten Besonderheiten der Sprache von Jugendlichen.

¹ *Der kleine Vampir* wird wie ein einziger Text behandelt, obwohl das Material aus drei verschiedenen Bänden stammt.

Das Korpus stammt aus den Jugendromanen *Ich habe einfach Glück* von Alexa Hennig von Lange (Erstveröffentlichung 2001) und *Marsmädchen* von Tamara Bach (Erstveröffentlichung 2003) sowie aus drei Bänden der Kinderbuchreihe *Der kleine Vampir* von Angela Sommer-Bodenburg (Erstveröffentlichung 1985, 1986, 1988). Zur Erstellung des Korpus habe ich die gesamte direkte Rede, die von Jugendlichen gesprochen wird, aus diesen Werken und ihren Übersetzungen ins Spanische extrahiert.

2 Kinder- und Jugendliteratur

2.1 Der Untersuchungsgegenstand Kinder- und Jugendliteratur

In seinem dreibändigen *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur* definiert Doderer die Bezeichnung *Kinder- und Jugendliteratur* folgendermaßen:

KJL ist die Bezeichnung für a) alle Texte, welche ausdrücklich für Kinder und Jugendliche produziert sind (spezifische KJL), b) alle Schriften, welche von Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, ohne daß sie für diese speziell verfertigt zu sein brauchen (z.B. Zeitung), oder von jugendlichen Lesern rezipiert (Schul-, Lehrbuch) werden (KJL im weiteren Sinne, auch Kinder- und Jugendlektüre). [...]

(Doderer 1984: 161)

Diese Definition schließt somit die gesamte Literatur ein, obwohl Teil *a)* eher der allgemeinen Vorstellung von Kinder- und Jugendliteratur entsprechen dürfte. Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich demzufolge auf die *spezifische Kinder- und Jugendliteratur* (im Folgenden nur *Kinder- und Jugendliteratur* genannt).

Die Kinder- und Jugendliteratur gehöre neben dem literarischen System zugleich dem pädagogischen an, da in ihr soziale, kulturelle und pädagogische Leitnormen verarbeitet seien (O'Sullivan 2004: 193). Diese „wertsetzende Funktion“ sei jedoch von zunehmend geringerer Bedeutung (Gansel 2010: 12). O'Sullivan (2004: 194) verweist auf die asymmetrische Kommunikation zwischen impliziertem Autor und impliziertem Leser, die meist über erwachsene Vermittler stattfindet (Siehe Abschnitt 2.3, S. 8).¹

Ewers (2000: 16) definiert die von Doderer erwähnte *Kinder- und Jugendlektüre* als die „von Jugendlichen freiwillig außerhalb des Unterrichts und auch nicht in Begleitung zu diesem tatsächlich konsumierte Literatur“. Sie könne sowohl *intendiert*, also nach den Vorstellungen der Erwachsenen als geeignet angesehen, als auch *nicht-intendiert* sein (Ewers 2000: 19). Aus Sicht der jugendlichen Leser scheint diese Kategorie besonders wichtig, da sie deren tatsächliche Interessen und nicht die Meinungen der Vermittler widerspiegele.²

¹Vgl. dazu auch Ewers (2000: 122) Definition der „mehrfachressierte[n] Kinder- und Jugendliteratur“.

²Dieses Phänomen lässt sich bei der sog. *Popliteratur* (Siehe Abschnitt. 2.4, S. 12) beobachten.

2.2 Abgrenzung der Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur wurde in Abschnitt 2.1 als die Literatur bezeichnet, die nicht für Erwachsene geschrieben ist. Allerdings sind die Unterschiede innerhalb dieses Systems je nach intendiertem Leser immens: Die Bandbreite reicht von reich illustrierten Erstlesebüchern über Bücher für Kinder im Grundschulalter bis hin zu Jugendromanen. Da das Gros des in Kapitel 6 analysierten Materials aus Jugendromanen stammt, soll nun geklärt werden, worin sich die moderne Jugendliteratur von der Kinderliteratur unterscheidet.

Noch im späten 18. Jahrhundert sei die Jugendliteratur aus pädagogischen Gründen mit der Kinderliteratur zusammengefasst worden (Ewers 2007: 252). Nach dem Zweiten Weltkrieg bildeten sich die aktuellen „institutionellen Gegebenheiten des literarischen Lebens – Verlagslandschaft, Verbände, Literaturkritik, Buchhandel etc. –“ heraus, in denen ebenfalls keine Trennung von Kinderliteratur und Jugendliteratur existierte (Ewers 2007: 252). Diese vom Buchwesen konstruierten Tatsachen seien jedoch nicht mehr mit den Inhalten moderner Jugendliteratur vereinbar, vor allem weil sich das Konzept von Jugend in den 1960er Jahren stark verändert hat (Ewers 2007: 253). Laut Scheiner (2000: 169) thematisieren Jugendbücher weniger die Entwicklung der Protagonisten vom Kind zum Erwachsenen, sondern stellen eine bestimmte Lebenssituation von Jugendlichen exemplarisch vor. Auch Ewers (2007: 254) meint, dass moderne Jugendliteratur nicht mehr für Leser eines bestimmten Alters vorgesehen sei; sie beschäftige sich vielmehr mit dem Leben von Jugendlichen und allen dazugehörigen Ereignissen und Problemen. Diese beiden Autoren plädieren folglich für einen thematischen Ansatz für die Abgrenzung der Jugendliteratur von der Kinderliteratur. Außerdem lassen sich nicht nur inhaltlich beachtliche Fortschritte in der Entwicklung der modernen Jugendliteratur beobachten, da sie sich in den „literarischen Konventionen, [...] Formensprache und [...] Gattungsspektrum“ der Erwachsenenliteratur angeglichen habe (Ewers 2007: 251-252). Eine entsprechende Würdigung durch die Literaturkritik bleibt jedoch häufig aus, da nur diejenige Jugendliteratur für voll genommen werde, die in einem allgemeinliterarischen Verlag erscheint (Ewers 2007: 254).

2.3 Spezifik des kinder- und jugendliterarischen Systems

Kinder- und Jugendliteratur hat im Hinblick auf ihre Adressaten innerhalb der Literatur eine Sonderrolle inne: Es ist eine „mehrfachadressierte Literatur“ (Ewers 2000: 103). Das heißt, die Texte sind nicht nur an Kinder oder Jugendliche gerichtet, sondern gleichzeitig auch an andere Lesergruppen (Ewers 2000: 121). Der Normalfall besteht jedoch in der Doppeltadressiertheit:

Unter der Doppeltadressiertheit von Kinder- und Jugendliteratur ist der Umstand zu verstehen, daß diese sich nicht nur an Kinder und Jugendliche, sondern gleichzeitig auch an die erwachsenen Vermittler richtet – hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs der Kommunikation gar an erster Stelle. Die erfolgreiche Kommunikation mit den Vermittlern eröffnet erst den Zugang zu den intendierten Lesern.

(Ewers 2000: 103)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass – anders als bei Literatur für Erwachsene – zwischen Autor und intendiertem Leser noch der Vermittler als zusätzlicher Akteur steht. Der Vermittler ist nach Ewers eine Person, die Texte dahingehend bewertet, ob sie für Kinder und Jugendliche geeignet und interessant seien (Ewers 2000: 95). Konkret sind dies meist Familienangehörige (insbesondere Eltern), Lehrer und Bibliothekare. Sie werden von den Sendern (Autoren, Herausgeber, Bearbeiter, Verlag (Ewers 2000: 105)) über Werbung o. Ä. erreicht und übergeben den Text an den Leser. Entspricht die Botschaft des Senders nicht den Erwartungen des Vermittlers, so werde diese die Leser möglicherweise überhaupt nicht erreichen (Ewers 2000: 103). Der Vermittler befindet sich jedoch auch in keiner einfachen Situation. Er müsse zwischen den Vorlieben des Kindes und seinen persönlichen Vorstellungen, was für den Leser gut sei, abwägen (Ewers 2000: 104). Dies bedeutet also, dass der Autor sich von vornherein auf zwei Arten von Lesern einstellen muss. Im 18. und 19. Jahrhundert sei dies noch ganz offen geschehen, da neben den Kindern und Jugendlichen auch die Vermittler im Text direkt angesprochen wurden (Ewers 2000: 105). Im 20. Jahrhundert sind die Vermittler hingegen nur noch „inoffizielle Adressaten“ (Ewers 2000: 105), wobei sie ihre Bedeutung in diesem Vermittlungsprozess keineswegs verloren haben, da sie die überwiegende Mehrheit der Käufer darstellen (vgl. Ewers 2000: 45). Dieser materielle Aspekt mag an Bedeutung verlieren, je älter die intendierten Leser sind und folglich über eigenes Geld verfügen bzw. ihre Wünsche klarer äußern können.

Ewers (2000: 150) bemerkt, dass dem Autor in der Kinder- und Jugendliteratur keine allzu große Bedeutung beigemessen werde. Nicht die Autoren erlangten Berühmtheit, sondern einzelne Titel (Ewers 2000: 150). Ursache dafür sei eine große Menge untalentierter Schriftsteller (Ewers 2000: 150) und der Stoff der Erzählungen, der sich lange Zeit aus überlieferten Quellen wie Fabeln und Märchen speiste (Ewers 2000: 151). Die Rolle des Autors sei zwar in letzter Zeit stärker respektiert worden, dennoch erreiche sie nicht denselben Status wie in der Allgemeinliteratur, da weiterhin eher die Zielgruppe oder das Thema des Buches im Vordergrund stehe (Ewers 2000: 151-152). Zur Person des Autors ist noch hinzuzufügen, dass es sich dabei in erster Linie um Erwachsene handele (Ewers 2007: 256). Von ihrem Können und Einfühlungsvermögen hänge es ab, inwiefern die Lebens- und Gefühlswelt der Jugendlichen getroffen werde (Ewers 2007: 256). Unter anderem aus diesem Grund

ließe sich aus Jugendbüchern das Verhältnis der jeweiligen Gesellschaft zur Jugend herauslesen (Ewers 2007: 256).

2.4 Historischer Überblick zur deutschen Kinder- und Jugendliteratur

Die deutsche *Kinder- und Jugendliteratur* existiert in der Form, wie wir sie uns heute inhaltlich vorstellen, erst seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert (vgl. Fischer 2006: 21). Davor habe die an Kinder adressierte Literatur noch eindeutig pädagogisch-didaktischen Charakter gehabt (Fischer 2006: 35). Die Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur liege in sozialen Veränderungen des 16. und 17. Jh. begründet (Fischer 2006: 19). Durch das veränderte Menschenbild der Renaissance wurde davon Abstand genommen, Kinder als kleine Erwachsene zu betrachten (Fischer 2006: 19).

In der *Romantik* betrachtete man Kinder als unverdorbene, ursprüngliche Wesen, die der göttlichen Schöpfung näher stünden als Erwachsene (Fischer 2006: 36). In dieser Zeit wandten sich viele Schriftsteller den Märchen zu, wie z. B. die *Kinder- und Hausmärchen* (1812-1815) der Gebrüder Grimm bestätigen. Als Meilenstein dieser Gattung gilt dabei E.T.A. Hoffmanns Erzählung *Nussknacker und Mausekönig* aus dem Jahr 1816. Diese Erzählung ist direkt an Kinder gerichtet und verfolgt keine erzieherischen Ziele (Fischer 2006: 37). Ein weiterer in dieser Zeit entstandener Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur ist der *Struwwelpeter* (1845) von Heinrich Hoffmann, einem Frankfurter Kinderarzt. Obwohl diesem Buch im Gegensatz zum *Nussknacker* eindeutig ein pädagogischer Anspruch innewohnt, tat dies seiner Popularität keinen Abbruch.

Im *Biedermeier* und vor allem zu Beginn des Kaiserreichs stieg die Zahl der Kinder- und Jugendbücher zwar stark an, jedoch seien die Inhalte wenig zufriedenstellend gewesen (Kaminski 1998: 21). Es erschienen zahlreiche Mädchenbücher, deren Anliegen in der Vorbereitung der Töchter auf ihre spätere Rolle als Ehefrau und Mutter lag. Die *Backfisch*-Reihe und *Der Trotzkopf* zählen dabei zu den bekanntesten Vertretern. Den Jungen blieben die sogenannte *Kolonialerzählung* und in großer Zahl auch militärisch geprägte Texte vorbehalten (Kaminski 1998: 23).

In Opposition zum anhaltenden Patriotismus orientierte sich die Kinder- und Jugendliteratur des *Jugendstils* an der Jugendschriftenbewegung und der Kunsterziehungsbewegung (vgl. Kaminski 1998: 26) und setzte damit einen ästhetischen Schwerpunkt. In der Weimarer Republik hält die *Neue Sachlichkeit* mit Erich Kästners *Emil und die Detektive* Einzug in die Kinder- und Jugendliteratur, wodurch sich die Stadt

als neuer Handlungsort etablieren konnte (Kaminski 1998: 28).

Aufgrund der Politisierung der Kinder- und Jugendliteratur durch die Nazis wandten sich die Verlage direkt nach dem 2. Weltkrieg religiösen Themen zu und veröffentlichten Neuauflagen von Kinderbuchklassikern wie der Werke von Johanna Spyri oder Karl May (Kaminski 1998: 36).

Zu einer regelrechten *Wende in der bundesdeutschen Kinder- und Jugendliteratur* kam es in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Wegbereitend seien in diesem Zusammenhang die entpädagogisierten Werke Astrid Lindgrens gewesen (Scheiner 2000: 163). Ihr sei es nicht um die Vorbereitung der Leser auf das Erwachsenenleben sondern um die Herausstellung der spezifischen Eigenarten von Kindern und deren Lebenswelt gegangen (Scheiner 2000: 163). Zusammen mit Ottfried Preußler und James Krüss u. a. habe man ihr somit den Einzug der *Phantastischen Erzählung* in die bundesdeutsche Kinder- und Jugendliteratur zu verdanken (Kaminski 1998: 39). Ab den 1960er Jahren habe sich die Tendenz abgezeichnet, die gesellschaftliche Realität ungeschönt darzustellen (Scheiner 2000: 164). Dabei werden die Erfahrungsräume von Kindern und Erwachsenen nicht mehr voneinander getrennt; die Kinder- und Jugendliteratur sollte der Aufklärung und sozialem Lernen dienen (Scheiner 2000: 164). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass das inhaltliche Spektrum stark erweitert wurde: Themen wie Gewalt, Scheidung, Homosexualität, Probleme mit den Eltern, Umweltverschmutzung etc. seien ab den späten 1960er Jahren in Büchern für Kinder und Jugendliche aufgegriffen worden (Marcelo Wirnitzer 2007: 19). Die Autoren näherten sich somit den jungen Lesern stärker an, indem sie Themen, die für sie besonders relevant waren, behandelten (Marcelo Wirnitzer 2007: 32). Das Jahr 1968 stelle auch in der Geschichte der europäischen Kinder- und Jugendliteratur einen Wendepunkt dar, der mit einer regelrecht sprunghaften Entwicklung dieser Literatur in der ehemaligen Bundesrepublik zusammenhänge (Marcelo Wirnitzer 2007: 32). Die *68er-Bewegung* war Ausdruck eines gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, der seinen Niederschlag auch in der Kinder- und Jugendliteratur gefunden habe (Gansel 2010: 103). Die Kinder- und Jugendliteratur der 50er und frühen 60er Jahre sei von den *68ern* als pädagogisch restaurativ und ideologisch abgelehnt worden (Kaminski 1998: 39). Zusammen mit einer sich daraus entwickelnden veränderten Auffassung von Kindheit, bei der Kinder als gleichberechtigte Partner angesehen wurden, habe dies zur „emanzipatorische[n] Kinderliteraturreform“ geführt (Gansel 2010: 104).

Diese problemorientierte realistische Kinder- und Jugendliteratur habe sich Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts wiederum als nicht mehr zeitgemäß erwiesen, weil sie den Interessen der Leser, die emotionalere und psychologischere Darstellungen einforderten, zu wenig entsprochen habe (Scheiner 2000: 171). In

den 80er Jahren bildete sich die Bezeichnung *Adoleszenzroman* für Texte, in denen die Jugend als Lebensphase zum Thema wurde, heraus (Gansel 2010: 166). Adoleszenzromane seien ursprünglich nicht an Jugendliche gerichtet gewesen, sondern erreichten die jungen Leser über den Umweg des allgemeinen Buchmarktes (Gansel 2000: 384). In den 1990er Jahren hatten sich Kinder und Jugendliche soweit emanzipiert, dass sie durch „eine erwartete Selbstständigkeit Überforderungssyndrome produzier[t]en“ (Gansel 2010: 106). Diese „(post)moderne Zerrissenheit“ konnte auch auf die Kinder- und Jugendliteratur übertragen werden, in der dann seelische Zustände mithilfe moderner literarischer Mittel dargestellt worden seien (Gansel 2010: 106). Da sich der inhaltliche Schwerpunkt der Kinder- und Jugendliteratur von der Darstellung spezifischer Probleme hin zu einer individuell-psychischen Betrachtungsweise des Lebens von Jugendlichen gewandelt habe, sei auch zunehmend auf eine geschlechterspezifische Zuordnung verzichtet worden (Marcelo Wirnitzer 2007: 24). In den 1990er Jahren kam es darüber hinaus auch unter den Autoren zu einem Generationenwechsel (vgl. Gansel 2010: 186): Unter dem Label der sogenannten *Popliteratur* begannen sehr junge Autoren, persönliche Adoleszenzerfahrungen zu verarbeiten (vgl. Gansel 2010: 187). Diese Texte waren ursprünglich nicht ausdrücklich an Kinder und Jugendliche gerichtet, konnten innerhalb der jugendlichen Leserschaft jedoch große Erfolge verbuchen.

2.5 Überblick über die Kinder- und Jugendliteratur in Spanien

Die Entstehung einer eigenständigen Kinder- und Jugendliteratur ließ in Spanien noch etwa ein Jahrhundert länger auf sich warten als in Deutschland. Bis Ende des 19. Jahrhunderts herrschten moralisierende und erzieherische Texte für Kinder und Jugendliche vor (García Surallés *et al.*, 2004: 1227). Dies habe sich mit der Übersetzung der Märchen von Hans Christian Andersen und der Gebrüder Grimm in den 1870er Jahren und der Gründung des Verlagshauses Calleja (1876), das u. a. Andersen herausbrachte, geändert (García Surallés *et al.*, 2004: 1227). Ab den 1920er Jahren erschienen Erzählungen, in denen nicht mehr das *perfekte* Kind beschrieben wurde und somit der didaktische Anspruch zurücktrat (García Surallés *et al.*, 2004: 1227). Zu den bekanntesten Kinder- und Jugendbüchern dieser Zeit zählt wohl die *Celia*-Reihe von Elena Fortún (vgl. García Surallés *et al.*, 2004: 1230). Nach dem Bürgerkrieg begann das Francoregime, Kinder- und Jugendbücher zu fördern, wobei bestimmte Vorgaben der Zensur erfüllt werden mussten (García Surallés *et al.*, 2004: 1227).

Die Kinderliteraturreform in Deutschland 1968 veränderte auch die kinderliterarische Landschaft in Spanien (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007: 32): Es sei zu einer litera-

rischen Befreiung und einem Bruch mit den Traditionen vergangener Epochen und althergebrachten Tabus gekommen (Marcelo Wirnitzer 2007: 34). Die behandelten Themen wurden von da an dem realen Leben entnommen; auch Problembehaftetes wie das Leben in ärmeren Stadtvierteln oder das Dasein von Immigranten wurde thematisiert (García Surallés *et al.*, 2004: 1227). Zugleich seien mehr Bücher ins Spanische übersetzt worden und die Zahl der Neuerscheinungen sei gestiegen (García Surallés *et al.*, 2004: 1228). Politische Veränderungen wie z. B. die Garantie der Meinungsfreiheit seit 1978 haben diese Entwicklungen außerdem begünstigt (Fischer 2006: 45).

Seit den 70er und 80er Jahren bewege sich die spanische Kinder- und Jugendliteratur in qualitativer sowie quantitativer Hinsicht auf europäischem Niveau, obgleich sie in ihrem Entwicklungsstand vergleichsweise lang hintenanstand (Fischer 2006: 47). Dieser Erfolg sei auch den zahlreichen Übersetzungen seit den achtziger Jahren geschuldet, die zuweilen 50 Prozent der neu erschienenen Kinder- und Jugendbücher ausmachten (Prüfer Leske 2002: 63-64).³

³2001 waren 177 von 345 Neuerscheinungen Übersetzungen (Prüfer Leske 2002: 64).

3 Sprache von Jugendlichen

3.1 Schwierigkeiten der Definition von *Jugend*

Für die Untersuchung der Sprache von Jugendlichen ist zunächst eine Klärung der Begriffe *Jugend* und *Jugendliche* sinnvoll. Dies erweist sich jedoch als schwierig, da sich die Ansätze, die verschiedene wissenschaftliche Disziplinen für die Definition von *Jugend* wählen, bisweilen stark unterscheiden. Eine eindeutige Bestimmung des Begriffs ist demnach nicht möglich. Die folgenden Ausführungen sollen einen Überblick über die unterschiedlichen Herangehensweisen bieten.

Die *Medizin* geht von körperlichen Entwicklungsprozessen aus, deren Einsetzen einerseits bei Mädchen und Jungen, andererseits auch innerhalb desselben Geschlechts zeitlich unterschiedlich ausfällt (vgl. Heinemann 1990a: 46). Jugend wird in der Medizin als Pubertät bezeichnet und in drei Phasen (Vorpubertät, Pubertät i.e.S., Adoleszenz) unterteilt, wobei es meist schon in der ersten Phase zur Geschlechtsreife komme und die körperliche Entwicklung somit eigentlich abgeschlossen sei (Heinemann 1990a: 46-47). Die Medizin verzichte zwar auf eine zeitliche Festlegung der Pubertätsphasen, dennoch gelte die Altersspanne 12-14 für Mädchen sowie 13-15 für Jungen als Richtwert für die Vorpubertät (Heinemann 1990a: 46-47).

Die *Psychologie* orientiert sich in ihrem Jugendbild ebenfalls an der Reife und Entwicklung der Persönlichkeit und versteht Jugend als eine Entwicklungsphase (vgl. Sander 2000: 8). Sie versuche empirisch nachzuweisen, welche Phänomene – unabhängig von historischen Gegebenheiten – typisch für diese Phase seien (Sander 2000: 8). Beispiele dafür seien die Ablösung von den Eltern etwa bis zum 16. Lebensjahr und die anschließende Neuorientierung dieser Beziehung (vgl. Augenstein 1998: 176-177). Außerdem ändere sich das Sozialverhalten von Jugendlichen insofern, dass sie sich eher Gruppen zugehörig fühlen, die aus Gleichaltrigen bestehen (die sog. *Peergroups*) (vgl. Heinemann 1990a: 47). Diese Prozesse sind wiederum nicht an feste Altersgrenzen gebunden.

Im *Rechtssystem* existiert ein Jugendbild, dass Jugend allein durch das Alter definiert. Das Jugendgerichtsgesetz versteht unter einem Jugendlichen eine Person, die „zur Zeit der Tat vierzehn, aber noch nicht achtzehn [...] Jahre alt ist“ (§1 Abs. 2

JGG). Personen zwischen 18 und 21 Jahren werden als „Heranwachsende“ bezeichnet (§1 Abs.2 JGG).

Auch die *Generalversammlung der Vereinten Nationen* verwendet aus statistischen Gründen eine Altersgrenze. Sie definiert Jugend „as those persons falling between the ages of 15 and 24 years inclusive“ (UN 2011).

Allerdings tragen nicht nur die unterschiedlichen Ansätze der oben exemplarisch angeführten Disziplinen zu Schwierigkeiten bei der Definition dieser Begriffe bei. Die Bezeichnung *Jugend* ist zudem mehrdeutig, da sie neben einem Entwicklungsprozess auch einen zeitlich begrenzten Lebensabschnitt, das *Jugendalter*, sowie die Gesamtheit von jungen Menschen, die *Jugendlichen* bezeichne (Heinemann 1990a: 46). Außerdem bestimme die Gesellschaft das jeweilige Jugendbild, weshalb die Jugend in unterschiedlichen Kulturkreisen auch verschieden lang ausfalle (Heinemann 1990a: 49). Die Jugend als Lebensabschnitt ist vor allem eine Errungenschaft der westlichen Welt. Ohne auf Details eingehen zu können, ist es in anderen Teilen und Kulturen der Erde zuweilen üblich, dass z. B. Mädchen mit der Geschlechtsreife verheiratet werden und sich von da an um den Haushalt und die Familie kümmern müssen; Jungen aus armen Verhältnissen beispielsweise müssen im Pubertätsalter oder nochfrüher arbeiten, um die Familie finanziell zu unterstützen. Doch auch in der westlichen Welt und insbesondere in Deutschland existiert die Jugend als eigenständige Lebensphase in der heute bekannten Form erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts und erst mit dem zunehmenden allgemeinen Wohlstand der 1950er Jahre setzte sie sich vollends durch (vgl. Sander 2000: 3). Davor ging die Kindheit meist direkt in das Arbeitsleben über (vgl. Wieland 2008: 102).

Doch selbst in vergleichsweise ähnlichen Kulturen wie Deutschland und Spanien sind beträchtliche Unterschiede sichtbar. Bei einem Vergleich der angelegten Altershöchstgrenze für Jugend in verschiedenen Studien werde deutlich, dass sie in deutschen Publikationen bei durchschnittlich achtzehn bis zwanzig Jahren liege, in spanischen Untersuchungen mit bisweilen fünfunddreißig Jahren hingegen deutlich höher angesetzt werde (Wieland 2008: 103). Plausibel wird diese Herangehensweise, wenn der Lebensabschnitt Jugend hinsichtlich des Verantwortungs- und Abhängigkeitsgrads innerhalb der Gesellschaft betrachtet wird. Rodríguez González (2002a: 26) verweist auf jüngere Studien, die ein neues Konzept von Jugend, das auf dem persönlichen Umfeld und Lebensstil basiert, propagieren: Kriterien sind hierbei das Verhältnis zu Familie und Verwandten sowie Arbeit und Gründung einer eigenen Familie. Durch diesen Definitionsansatz erklärt sich auch die höhere Altersgrenze in spanischen Studien, da spanische Jugendliche im Vergleich zu deutschen aufgrund der schwierigen Wohnungs- und Arbeitsmarktlage oft viel später von den Eltern unabhängig werden.

Es kann also zusammengefasst werden, dass sich Jugend nicht allein durch den Faktor Alter definieren lässt, sondern von den Lebensumständen der jungen Men-

schen abhängt. Es ist eine Phase des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen, in der wichtige soziale Fähigkeiten erlangt und erprobt werden. Dabei können die Lösung von den Eltern und die verstärkte Annäherung an Gleichaltrige, die Organisation in unterschiedlich ausgeprägten Gruppen und die Konzentration auf die eigene Persönlichkeit als Kriterien für diesen Lebensabschnitt herausgestellt werden. Die Suche nach Eigenständigkeit steht allerdings im Widerspruch zur materiellen Situation vieler Jugendlicher, die sich während dieser Phase in der Schule, in der Berufsausbildung bzw. im Studium befinden und vor allem finanziell häufig weiterhin von den Eltern abhängig sind.

Als grobe Richtlinie können m. E. dennoch die Altersgrenzen der Vereinten Nationen verwendet werden, wobei Ausnahmen nicht missachtet werden dürfen. Der Lebensabschnitt zwischen 14 und 18 Jahren kann jedoch unzweifelhaft als Jugend bezeichnet werden. Ob die Phase auch über dieses Alter hinaus anzusetzen ist, hängt sehr stark davon ab, wie schnell sich ein Jugendlicher erwachsen fühlt und wie er seine Jugend rückblickend einschätzt.

3.2 Die Erforschung der Sprache von Jugendlichen

Die Erkenntnis, dass Jugendliche sich in ihrer Sprechweise von Kindern und Erwachsenen unterscheiden, hatte sich in der Linguistik bereits Ende des 19. Jahrhunderts besonders im Zusammenhang mit der Untersuchung der *Studentsprache* durchgesetzt (vgl. Neuland 2008: 27-28). Es sollte jedoch noch einige Jahrzehnte bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts dauern, bis von einer *Jugendsprache* und somit einer „sprachspezifische[n] Lebensphase“ die Rede war (Neuland 2008: 26). Ab etwa 1980 bildete sich die moderne *Jugendsprachforschung* in der germanistischen Linguistik heraus (vgl. Neuland 2008: 31). Anliegen der Jugendsprachforschung ist die Untersuchung vorwiegend mündlich realisierter Äußerungen von Jugendlichen hinsichtlich Pragmatik, Lexik, ethnischen Hintergrund, Stilistik und Einfluss der Medien u. a. (vgl. Neuland 2008: 32-36). Den aktuellen Forschungsstand fasst Neuland folgendermaßen zusammen:

Jugendsprache wird heute überwiegend als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert und durch die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktion gekennzeichnet. Allmählich finden auch Aspekte der Schriftsprache und der schriftbasierten Kommunikation mit Neuen Medien Berücksichtigung.

(Neuland 2008: 45)

Die Ursprünge der Jugendsprachforschung liegen in der Untersuchung der Sprache abgeschlossener sozialer Gruppen wie z. B. Studenten oder Schüler (vgl. Neu-

land 2008: 26). Mit zunehmender Etablierung von Jugend als maßgeblichem Lebensabschnitt und dem Auftreten jugendlicher Gruppierungen und Szenen (z. B. Hausbesetzerszene, Halbstarke), die öffentlich als „Jugendproblem“ (Neuland 2008: 2) wahrgenommen worden sind, wurde der Blick auf die Funktion von Jugendsprache als Möglichkeit zum Ausdruck der Lebensumstände von Jugendlichen gelenkt. In der Anfangsphase der Forschung habe der Schwerpunkt auf dem Aufzeigen der Unterschiede in „Syntax, Semantik, Lexik und Idiomatik, Morphologie, Pragmatik und im Bereich der intonatorischen und z.T. auch graphematischen Besonderheiten“ im Vergleich zur Standardsprache gelegen (Augenstein 1998: 105). Untersuchungsgrundlagen waren dabei oft Fragebögen und Interviews, aber auch Graffiti und kommerzielle Publikationen wie Wörterbücher der Jugendsprache und Sprüchesammlungen (Augenstein 1998: 105). Diese konstruierten Bedingungen lassen jedoch keine Rückschlüsse auf den tatsächlichen Sprachgebrauch von Jugendlichen zu (vgl. Augenstein 1998: 106); insbesondere die Kommunikation von Jugendlichen untereinander kann mit diesen Methoden nicht nachvollzogen werden.

Neuere Untersuchungen, wie die Studie des Wuppertaler DFG-Projekts (vgl. Neuland 2008: 44), beruhen daher verstärkt auf *authentischen* Gesprächen unter Berücksichtigung des Gesprächskontextes.¹ Das gesteigerte Interesse an der Untersuchung von Jugendsprache ist auch dadurch zu begründen, dass sich in ihr beschleunigte Sprachwandelprozesse beobachten lassen, die zur gleichen Zeit nur schwach durch eine Normierungsinstanz beeinflusst würden (Zimmermann 1996: 479). Solche Prozesse treten jedoch zahlenmäßig weitaus seltener auf als mancher Laie befürchten mag. Im Wuppertaler DFG-Projekt konnte nachgewiesen werden, dass sich Jugendliche in ihrem Sprachgebrauch weder stark von Erwachsenen unterscheiden, noch dass ihre Kenntnisse in Wortbildung und Grammatik mangelhaft wären (Neuland 2008: 142). Dennoch seien Besonderheiten in Lexik, Semantik, Phraseologie, Stilistik und Pragmatik nachweisbar (Neuland 2008: 142).

Die Jugendsprachforschung ist sich weitgehend einig, dass eine *Jugendsprache* nicht existiert (vgl. Wieland 2008: 116, Zimmermann 1990: 240, Neuland 2008: 71, Januschek 1991: 117, Gloy 1985: 116). Eine klare linguistische Abgrenzung erscheint jedoch schwierig. Im Zusammenhang mit der Definition von Jugendsprache treten u. a. Bezeichnungen wie Soziolekt (vgl. Jakob 1988: 342), subkultureller Stil (vgl. Neuland 2008: 71), Substandardvarietät (vgl. Radtke 1990: 137) und Sondersprache (vgl. Augenstein 1998: 105) auf. Die Eingrenzung auf nur eine dieser Kategorien ist jedoch zu einseitig, wie aus den folgenden vier Abschnitten (siehe Abschnitt 3.2.1 bis 3.2.4) hervorgeht.

¹Der Abschlussbericht des Wuppertaler DFG-Projekts unter der Leitung von Eva Neuland ist online verfügbar unter:
http://www2.uni-wuppertal.de/fba/germanistik/Homepage_Neuland/dfg/projektverlauf.htm.

3.2.1 Jugendsprache als Soziolekt

Unter Soziolekt versteht man den „[k]onventionelle[n], für eine Gruppe von Individuen einer [...] Sprachgemeinschaft charakteristische[n] Gebrauch des überindividuellen Sprachsystems ([...] langue); [...]“ und „[v]or allem [den] lexikalisch spezifizierte[n] Sprachbesitz einer Gruppe, soweit die Gruppenbildung nicht primär geographisch bedingt ist“ (Lewandowski 1994: 978-979). Wie Wieland (2008: 116) erklärt, könne Jugendsprache nur dann als Soziolekt kategorisiert werden, wenn Jugend als „homogene Altersgruppe“ verstanden werde, der ein charakteristischer Sprachgebrauch (z. B. Modewörter) nachgewiesen werden kann. Eine bestimmte Ausdrucksweise einer auch zahlenmäßig kleinen Gruppe wie z. B. einer jugendlichen Peer-group lässt sich zwar auch als Soziolekt bezeichnen, doch bezieht es sich dann nur auf diese Gruppe. Auf den *lexikalisch spezialisierten Sprachbesitz* verweist Augenstein (1998: 105-106), indem sie anmerkt, dass eine Einordnung der Sprache von Jugendlichen als Soziolekt auf eine vorhergehende Isolierung „jugendsprachlicher Sonderlexik“, die von der Standardsprache abweiche, zurückzuführen sei. Dabei werde jedoch die Funktion jugendlichen Sprachgebrauchs vernachlässigt (Augenstein 1998: 106).

3.2.2 Jugendsprache als Sondersprache

Sondersprache ist i. w. S. als „alle sprachlichen Sonderformen, die gruppenspezifischen, [...] sowie altersspezifischen Sprachvarianten“ und i. e. S. als „rein gruppenspezifisch bzw. sozial bedingte[...] Sonderform[...]“ definiert (Lewandowski 1994: 975). Auf die Jugendsprache treffen hierbei die anschließend in der Definition angeführten Merkmale „begrenzter Personenkreis, besonderer Wortschatz, esoterische Kommunikation und besonderes Ausdrucksbedürfnis“ (Lewandowski 1994: 975) zu. Wieland (2008: 111) weist allerdings darauf hin, dass die deutsche Jugendsprachforschung mittlerweile Abstand von der Klassifizierung der Jugendsprache als Sondersprache nehme. Grund dafür mag ein Wandel in der linguistischen Betrachtung von Sondersprache sein: Früher seien sämtliche gruppenspezifischen Sprachen als Sondersprachen bezeichnet worden; später wurden jedoch „Schichten- und Fachsprachen ausgegliedert“ und die Bedeutung von Sondersprache sei auf Sprachen marginalisierter Gruppen insbesondere aus dem kriminellen Milieu verengt worden (Gross 1988: 159-160).

3.2.3 Jugendsprache als Sprechstil

Über die Anwendung der Definition des *Sprechstils* auf die Jugendsprache herrscht in der Jugendsprachforschung weitgehend Einigkeit. Sprechstil ist hier als mündli-

che Variante von Stil zu verstehen, wobei dieser nach Lewandowski (1994: 1099) durch „[...] Art des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, eine distinkte Sprachvariante, ein sprachliches Subsystem mit eigentümlicher Lexik und Phraseologie; das Gesamt von mehr oder weniger auffälligen Eigenheiten des sprachlichen Ausdrucks“ erläutert ist. Augenstein (1998: 107) legt den Begriff ihrer Analyse der Funktion von Jugendsprache zugrunde, da ihrer Ansicht nach nur die *parole* jugendlichen Sprachgebrauchs, der der Sprechstil entspricht, als Untersuchungsgrundlage dienen könne. Sprechstile sind demzufolge „konkrete Realisierungen in einem sozialen oder regionalen Umfeld, die spezifischen Darstellungs- und Ausdrucksfunktionen nachkommen“ (Wieland 2008: 112). Das hier erwähnte *soziale Umfeld* könnte sowohl einer bestimmten Personengruppe, z. B. Jugendlichen allgemein, als auch einer bestimmten Jugendszene oder einer aus wenigen Personen bestehenden Peergroup entsprechen. Schwitalla (2006: 167) bezeichnet sie als *Interaktionsgruppen*, deren Verflechtung untereinander einen „sozialen Stil“ hervorbringt, der durch eine veränderte Bedeutung allgemeinsprachlicher Wörter gekennzeichnet sei. Die Mitglieder einer einzelnen Gruppe passen sich wiederum in ihrer Ausdrucksweise aneinander an. Der gemeinsam geschaffene Stil muss jedoch nicht dem Stil eines einzelnen Mitglieds entsprechen (vgl. Dittmar 1997: 226). Der *Gruppenstil* fungiere hier als Bestätigung der gruppeninternen Normen und als Abgrenzung von gruppenexternen Normen (Dittmar 1997: 226). Konkret lässt sich der Stil in Anspielungen auf gemeinsame Erlebnisse, (kulturelle) Erfahrungen oder in *Ad hoc*-Bildungen und Versprechern während des Gesprächs erkennen, die in der Kommunikation innerhalb der Gruppe aufgrund ihres Unterhaltungswerts erhalten bleiben können (Neuland 2008: 72). Die inhaltliche Orientierung hängt auch davon ab, in welcher Szene (z. B. Musik) oder in welchem Umfeld (Schule, Sport etc.) sich die jeweilige Peergroup bewegt (vgl. Neuland 2008: 72). Typisch für diese Stile sei einerseits die Wiederholung stilistischer Merkmale und andererseits deren ständiges Erneuern, das als wichtige kommunikative Handlung in der Gruppe gilt und gleichzeitig zur starken Vergänglichkeit dieser Ausdrücke beitrage (Neuland 2008: 72-73).²

3.2.4 Jugendsprache als Varietät

Das Äquivalent zum Sprechstil auf der Ebene der *langue* stellt die *Varietät* dar. Da sich jugendliche Sprecher der Möglichkeiten des Sprachsystems bedienen, gelten Varietäten als die „auf der *langue*-Ebene zur Verfügung stehenden Ressourcen“ (Wieland 2008: 112). Unter einer Varietät ist eine Variante des Sprachgebrauchs zu verstehen, die bestimmte Merkmale in sich vereint, durch die sie z. B. einer Situation,

²Neuland (2008) bezeichnet sie als *soziolinguistische Stile* (72-73), bzw. *subkulturelle Stile* (71).

einer Sprechergruppe, einem abgrenzbaren Teil der Gesellschaft³ oder einer konkreten Funktion zugeordnet werden kann (vgl. Lewandowski 1994: 1071). Einfluss auf die Ausprägung einer Varietät haben nach Lewandowski (1994: 1071) neben den bereits genannten Größen auch Alter, Geschlecht, Beruf, Einkommen, Religion und Ausbildung. Besonders das Unterscheidungsmerkmal *Alter* ist für die Untersuchung von Jugendsprache von Belang.

Varietäten unterscheiden sich in phonetisch-phonologischer, lexikalisch-semantischer und grammatisch-syntaktischer Hinsicht voneinander (Lewandowski 1994: 1072), wobei meist der Unterschied zur Standardvarietät (auch Hochsprache, Standardsprache, Gemeinsprache, Schriftsprache genannt)⁴ dargestellt wird. Auf Coseriu geht die Einteilung historischer Sprachen nach *diatopischen* („geographische[...] Ausdehnung“), *diastratischen* („sozial-kulturelle Schichten“) und *diaphasischen* („Typen der Ausdrucksmodalität“) Unterschieden zurück (Coseriu 1973: 32 ff.). *Diatopisch* markiert sind somit Dialekte und Regiolekte, *diaphasisch* gekennzeichnet wäre dann der Sprachgebrauch in der Familie, auf Arbeit, unter Freunden usw., und als *diastratisch* können Argots und die sog. *Volkssprache* eingestuft werden (Koch *et al.* 1985: 16). Die Unterteilung in diese drei Varietäten verläuft jedoch nicht streng getrennt. Sie gehen hingegen ineinander über, wodurch ein Kontinuum entsteht (vgl. Wieland 2008: 99). Koch *et al.* (1990: 14) bezeichnen diese Eigenschaft als Varietätenkette, in der „Diatopisches als Diastratisches und Diastratisches als Diaphasisches funktionieren kann (nicht aber umgekehrt)“.

Zu Beginn der Jugendsprachforschung sei versucht worden, die Sprache von Jugendlichen in das Varietätensystem als diastratische oder diaphasische Varietät u. a. sowie als Gruppenstil innerhalb der diaphasischen Varietät einzuordnen (Wieland 2008: 102). Gegen die Einordnung als diastratische Varietät spreche allerdings, dass die Jugend keine homogene Gruppe darstellt, sondern in sich stark differenziert ist und Jugendliche stark unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft sein können (Neuland 2008: 68). Die diaphasische Varietät werde auch oft als Register (stilistische Varietät) bezeichnet, was wiederum eng mit dem Begriff *Stil* zusammenhänge, weshalb sie nicht mehr der Ebene der *langue* zuzuordnen sei (Wieland 2008: 110-111) (siehe S. 19).

Obwohl die Sprache von Jugendlichen sich nicht in eine abgegrenzte Varietät einordnen lässt⁵, sei das von Koch und Oesterreicher vorgeschlagene *Nähe-Distanz-Kontinuum* doch von Bedeutung, da sich Äußerungen von Jugendlichen der Sprache

³Die Bezeichnung *Schicht* ist in der neueren Forschung durchaus umstritten. Es wird hier aber der Kohärenz zu älterer Literatur halber nicht komplett darauf verzichtet.

⁴Die Standardvarietät ist eine durch ein Normierungsverfahren festgeschriebene Varietät unter vielen.

⁵Auch Zimmermann (1996: 484-485) ist dieser Meinung, weil sich das Modell der Varietätenkette nicht auf die Jugendsprache übertragen ließe.

der Nähe zuordnen lassen (Wieland 2008: 101). Jugendsprache wird vorwiegend mündlich realisiert und weist auch in schriftlicher Form zahlreiche nächsprachliche Merkmale auf. Entfernt man sich vom Varietätenbegriff und versucht, die Sprache von Jugendlichen in die traditionelle Unterteilung in Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt einzuordnen, so zeigt sich Folgendes: Sie könne als „substandard-sprachliche[s] Kontinuum“ (Neuland 2008: 67) innerhalb der Umgangssprache situiert werden. Substandard weise überregionale Merkmale auf und sei innerhalb der Umgangssprache einzuordnen; für ein Kontinuum ständen die fließenden Übergänge zwischen gesprochener Standardsprache und Dialektformen (Neuland 2008: 67).

Aus der Erkenntnis heraus, dass die Modelle der Sprachschichtung und der Varietäten die Realität jugendlichen Sprachgebrauchs nur unzureichend beschreiben können, entwirft Neuland (2008: 69) ein Modell für einen „multidimensionalen Varietätenraum“. Dieser speise sich nicht nur aus diatopischen, diastratischen, diaphasischen und diachronischen Einflüssen, sondern berücksichtige auch die Bedeutung von Medien, Gruppen, Subkulturen, Geschlecht etc. (Neuland 2008: 67-68) (siehe Abb. 3.1 auf Seite 22). Wichtig erscheint hierbei, dass sich dieser Varietä-

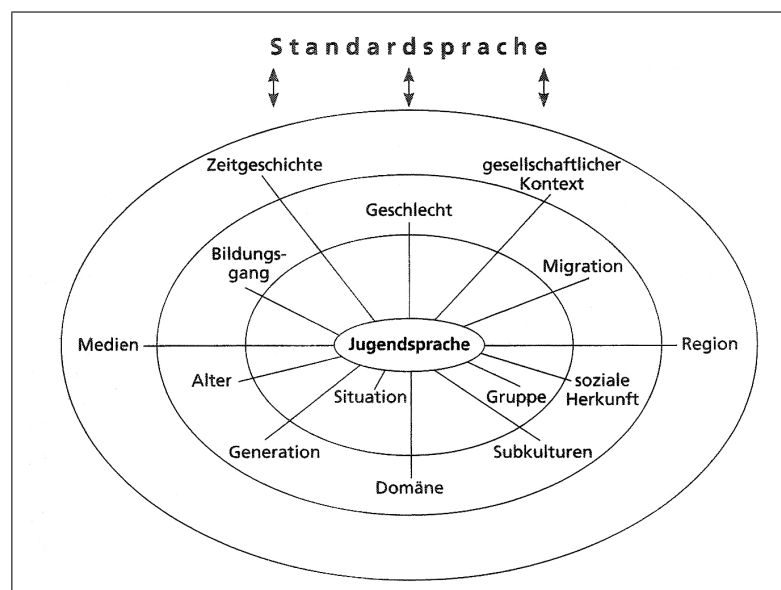


Abbildung 3.1: Variationsspektrum Jugendsprache (Neuland 2008: 69)

tenraum zwar unter der Standardsprache befinde, dazwischen jedoch keine feste Grenze existiere und es zu wechselseitiger Einflussnahme komme (Neuland 2008: 69). Zimmermann (1996: 484) spricht sich ebenfalls dafür aus, die Sprache von Jugendlichen als eigenes System von Varietäten zu betrachten. Er verweist in diesem Zusammenhang z. B. auf den ethnischen Hintergrund von Jugendlichen (Zimmermann 1996: 484). Er betont außerdem, dass Jugendliche ihren Sprachgebrauch nicht von der Standardsprache ableiten, sondern von der Varietät, die sie als Kinder

von den Eltern, den Freunden u. Ä. gelernt haben (Zimmermann 1996: 481). Die Standardsprache ist aufgrund ihres sozialen Status für Jugendliche jedoch durchaus präsent, da sie die Bewertungsgrundlage für jugendsprachliche Äußerungen darstellt (vgl. Zimmermann 1996: 486).

3.2.5 Fazit

Der Einzelanalyse dieser scheinbar konkurrierenden Einordnungsversuche der Sprache von Jugendlichen muss hinzugefügt werden, dass es sich bei Soziolekt, Sondersprache und Sprechstil um Varietäten handelt, bei denen der Schwerpunkt jeweils auf einen anderen Parameter gelegt wird. Jugendsprache als Soziolekt zu definieren, scheint jedoch unpassend, da die Jugend als Gruppe zu heterogen ist, als dass sich ein übergreifender Soziolekt herausbilden könnte. Innerhalb dieser Altersgruppe können sich allerdings Soziolekte entwickeln. Die Sprache von Jugendlichen ließe sich vielmehr als eine Vielzahl jugendlicher Soziolekte beschreiben.

Durch die inhaltliche Spezialisierung von *Sondersprache* hin zur Sprache von Minderheiten am Rande der Gesellschaft (vgl. Gross 1988: 160), erweist sich diese Bezeichnung mittlerweile ebenfalls als ungeeignet, obwohl sprachliche Kennzeichen wie Sonderwortschatz, bevorzugte Wortbildungsmuster und besondere Körpersprache teilweise auch in der Jugendsprache anzutreffen sind.

Der Ansatz, Sprache von Jugendlichen als Sprechstil zu bezeichnen, ist m. E. zutreffend, da es sich um eine ausdrucksbetonte Kommunikationsform handelt, die sich aus der sozialen Interaktion ergibt. Das Konzept des Sprechstils lässt sich sowohl auf kleine Gruppen als auch auf eine komplette Szene anwenden, sofern sich eine besondere stilistische Ausprägung durch einen geteilten Einfluss ergibt.

Die klare Zuordnung der Jugendsprache zu einer der drei von Coseriu beschriebenen Varietäten ist nicht möglich. Dies zeigen schon die oben genannten Klassifizierungsvorschläge (Soziolekt, Sondersprache, Sprechstil), die sich alle mehr oder minder innerhalb des Diasystems der Sprache einordnen lassen. Der Vielfältigkeit jugendlichen Ausdrucks, der der Standardsprache sowohl sehr nah aber auch sehr fern sein kann, entspricht eher das Modell eines eigenen jugendsprachlichen Varietätenraums bzw. -systems, in dem nicht nur diatopische, diastratische, diaphasische und diachronische Unterschiede deutlich werden, sondern auch Aspekte wie aktuelle gesellschaftliche Ereignisse oder Medien berücksichtigt werden können.

3.3 Einflüsse, Entwicklung und Verbreitung von Jugendsprache

Jugendsprachliche Ausdrücke finden immer wieder Eingang in die allgemeine Umgangssprache und nach einer gewissen Zeit sogar in die Standardsprache. Nachdem sie aus dem engen Kontext einer Peergroup oder Szene herausgetreten sind, können sie von breiteren Teilen der Gesellschaft, z. B. an Moden interessierten Erwachsenen, aufgegriffen und durch eine häufige Verwendung in der Sprache etabliert werden. Diese Entwicklung widerspricht nicht dem Sprachgebrauch größerer Gesellschaftsgruppen, da als Grundlage für einen jugendlichen Sprechstil Elemente aus der Standardsprache, die durch Neubildungen und Umdeutungen „destandardisiert“ werden, dienen (Wieland 2008: 126). Es kommt folglich zu einer Art Kreislauf aus der Standardsprache in die Jugendsprache und zurück in die Standardsprache, wobei diese Ausdrücke ihren Wert für die Kommunikation unter Jugendlichen verlieren und neue Formen entwickelt werden müssen (vgl. Wieland 2008: 125).

Dieser Kreislauf soll nun genauer betrachtet werden. Abschnitt 3.3.1 behandelt die Entwicklung von Jugendsprache aus der Perspektive der Jugendlichen und Abschnitt 3.3.2 die Verbreitung jugendsprachlicher Ausdrücke. In Abschnitt 3.3.3 wird der Einfluss der Medien thematisiert.

3.3.1 Entstehung von Jugendsprache

Jugendliche können ihren sprachlichen Stil sehr schnell an wechselnde Gesprächssituation anpassen. Sprechen sie mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen in öffentlichen Situationen (z. B. Schule, Diskussionen) halten sie sich überwiegend an die sprachliche Norm der Standardsprache (vgl. Heinemann 1990b: 7). Gänzlich andere Formen kann ihr sprachlicher Ausdruck jedoch in der Freizeit, insbesondere im Kreise enger Freunde, annehmen. Die Freizeit bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihrer Persönlichkeitsfindung zu beschäftigen. Meist schließen sie sich dafür einer Peergroup an, in der Gleichaltrige mit ähnlichen Interessen, Lebensumständen und Problemen versammelt sind (vgl. Heinemann 1990b: 14). Diese „Clique“ ermögliche es Jugendlichen, soziales Verhalten zu testen, Durchsetzungsvermögen zu lernen und einen Platz in der Gesellschaft zu suchen (Heinemann 1990a: 71). Um in der Gruppe akzeptiert zu werden, müssen sich die Gruppenmitglieder deren Normen anpassen. Gleichzeitig wird in einer Gruppe oft Wert darauf gelegt, sich von anderen Gruppierungen zu unterscheiden und abzugrenzen (vgl. Wieland 2008: 135). Besonders deutlich wird dies, wenn sich Jugendliche einer bestimmten politischen Richtung oder einer konkreten Musikszene zugehörig fühlen (Punk, Hip Hop, Metal, Indie, Gothic etc.). Die Mehrzahl der Jugendlichen wird solch abgegrenzten Szenen jedoch nicht zugeordnet werden können. Viele junge Menschen

stehen ihnen aufgeschlossen gegenüber, fühlten sich aber letztlich nicht zugehörig (Neuland 2008: 136). Andere nehmen an mehreren jugendlichen Subkulturen gleichzeitig teil und wieder andere haben gar keinen Bezug dazu (Wieland 2008: 136). Jugendliche Peergroups können jedoch vor dem Hintergrund einer Szene sowie unabhängig davon entstehen.

Jugendliche treffen sich regelmäßig in Gruppen, um Spaß zu haben und sich von einem möglicherweise deprimierenden Alltag abzulenken. Da es verpönt ist, über Probleme zu diskutieren, verlaufen Gespräche eher auf heiterer Ebene. Aufgrund dieses Redens um des Redens willen und des intensiven Kontakts bildet sich ein besonderer gruppenspezifischer Gesprächsstil heraus (vgl. Schwitalla 1986: 257). Dieser Gesprächsstil bilde ein Mittel zur Selbstdarstellung des Einzelnen, müsse jedoch mit den anderen Gruppenmitgliedern ausgehandelt werden (Heinemann 1990a: 71). Er kann auch als „Gruppennorm“ (Heinemann 1990b: 14) bezeichnet werden. Derjenige Sprecher, der diese Gruppennorm am originellsten auslegt, genieße das höchste Ansehen in der Gruppe (Heinemann 1990b: 14). Dies ist wiederum der persönlichen Identitätsfindung zuträglich. Die hierbei verwendeten Ausdrücke können für Uneingeweihte bisweilen wie Beleidigungen wirken. Für Jugendliche könne es allerdings umso demütigender sein, wenn sie überhaupt nicht angesprochen bzw. beachtet werden (Heinemann 1990b: 15). Eine derbe Anrede oder ein Witz auf ihre Kosten bestätigt den Stellenwert der so betitelten Person in der Gruppe. Eine gewisse Imponierhaltung sowohl innerhalb der Gruppe als auch dem anderen Geschlecht gegenüber scheint eine wichtige Motivation für die Erarbeitung sprachlicher Innovationen zu sein (vgl. Heinemann 1990a: 16). Die Entstehung innovativer Strukturen und Umdeutungen hänge weiterhin eng mit der Emotionalität der Situation zusammen (Elsen 2003: 264-265). Sprüche und deren Varianten, Sprachspielereien u. Ä. treten häufig als Lückenfüller auf und können auch als Mittel zum Überspielen von Unsicherheit betrachtet werden (Elsen 2003: 265).

Eine besonders originelle, neue Form werde von anderen Gruppenmitgliedern aufgegriffen, könne sich ferner über die Grenze einer Peergroup hinaus ausbreiten und eine bereits existierende Form verdrängen (Heinemann 1990a: 15). Ist sie in der Großgruppe Jugend angekommen, wird sie möglicherweise auch von Erwachsenen aufgegriffen, woraufhin sie für die Jugendlichen jedoch unbrauchbar wird und durch einen neuen Ausdruck ersetzt werden muss (vgl. Heinemann 1990b: 20-21). Es darf nicht vergessen werden, dass Jugendliche ihre Identität u. a. in der Abgrenzung von der Gruppe der Erwachsenen suchen. Sprache ist ein Mittel, das Jugendlichen zu diesem Zweck zur Verfügung steht. Beim Übergang in die allgemeine Umgangssprache geht diese abgrenzende Funktion allerdings verloren (vgl. Zimmermann 1996: 483-484). Jugendsprache gelte deshalb nur in der *Ingroup*-Kommunikation (inner-

halb der Peergroup) als unmarkiert; wird sie außerhalb, z. B. gegenüber Erwachsenen, verwendet, sei sie als markiert zu interpretieren, was auf eine bestimmte Absicht des Sprechers schließen lasse (Augenstein 1998: 20-21). Er wolle sich beispielsweise von seinem Gegenüber abgrenzen und Eigenständigkeit demonstrieren (Augenstein 1998: 95).

3.3.2 Einflüsse auf die Sprache von Jugendlichen

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels (siehe S. 24) erwähnt, beruht die Sprache von Jugendlichen auf der Gegenwartssprache und dürfe somit nicht als unabhängiges System verstanden werden (Heinemann 1990a: 175). Jugendliche greifen Elemente der Allgemeinsprache und verschiedener Gruppensprachen auf und formen sie nach ihren Bedürfnissen um, woraus ein typisch jugendlicher Sprachfundus entstehe (Heinemann 1990a: 175). Heinemann (1990a: 14) ist der Ansicht, dass jugendsprachliche Innovationen in bestimmten historischen Phasen eine höhere Intensität aufwiesen als in anderen. Sie vergleicht dies mit einer Wellenbewegung, bei der die Amplituden mit einem bestimmten gesellschaftlichen Ereignis wie z. B. der 68er Studentenbewegung oder der Hippie-Bewegung gleichzusetzen seien (Heinemann 1990a: 14). Jugendliche nehmen sie folglich zum Anlass, ihre eigenen Werte in diesem Zusammenhang kundzutun, und zwar expressiver und drastischer als dies mit der Standardsprache möglich wäre.⁶

Ein Beispiel für eine solche sprachliche Auseinandersetzung junger Leute, in diesem Fall Studenten, ist die sog. Sponti-Bewegung der 1970er Jahre, die aus der 68er-Bewegung hervorging (vgl. Jakob 1988: 334). Ziel dieser linkspolitischen Bewegung war eine subjektive, an den Bedürfnissen der Menschen orientierte Politik, die sich bereits im Alltag und Privatleben gegen gesellschaftliche Missstände und Zwänge richtet (vgl. Jakob 1988: 334). Ihre Anhänger beschäftigten sich politisch mit dem Wesen und der Psyche der Mitbürger, weshalb sie in ihrer Kommunikation auf die Fachsprache der Psychologie und der Pädagogik zurückgriffen (Jakob 1988: 334). Aus der elitären Gruppe der Spontis seien manche Ausdrücke schnell von einem größeren Kreis von Jugendlichen übernommen worden, woraufhin sie kurze Zeit später (Ende der 1980er Jahre) als Modewortschatz bereits Einzug in die Standardsprache fanden (Jakob 1988: 336). Als Beispiel nennt Jakob (1988: 335) den häufigen Gebrauch von *irgendwie*, der bald unter der gesamten Studentenschaft zu finden gewesen sei.

Größeren Einfluss auf die Sprache von Jugendlichen mögen allerdings die Bereiche haben, mit denen sich Jugendliche in ihrer Freizeit auseinandersetzen. Dazu zählen

⁶Heinemann (1990a: 183) bezeichnet Jugendsprache auch als „Wertesprache“.

Musik, Mode, Sport (z. B. Skateboard, Snowboard, BMX), bestimmte Filme, Serien und Sendungen und künstlerische Freizeitaktivitäten (z. B. Graffiti). Diese Bereiche weisen einen hohen Anteil an Fachvokabular auf, das in einschlägigen Publikationen verbreitet wird. Da der Ursprung oder das Zentrum vieler dieser Interessensfelder im anglo-amerikanischen Raum liegt, ist der Anteil an Anglizismen in diesem Szenejargon entsprechend hoch (vgl. Neuland 2008: 134). Jugendliche nehmen außerdem Wörter aus Sonderwortschätzen bestimmter Berufsgruppen, Regionalismen und Archaismen in ihren Sprachgebrauch auf (Heinemann 1990b: 30).

Zweifelsohne hat der Musikjargon deutliche Spuren in der Sprache von Jugendlichen hinterlassen. Jakob (1988: 325) macht darauf aufmerksam, dass sich Modewörter der Jugendsprache der 1980er Jahre auf den Wortschatz aus der Musikszene bzw. -branche zurückführen lassen.⁷ Eine entscheidende Rolle bei der Verbreitung komme hierbei den Musikredakteuren zu, die diesen Jargon durch Artikel über Konzerte, Plattenkritiken und Interviews in Jugendmedien an die Hörer bzw. Leser weitergeben (Jakob 1988: 325). Durch die Kenntnis szenetypischer Wörter baut sich ein Gemeinschaftsgefühl zwischen Machern und Konsumenten auf, was sich in der Folge durch eine ähnliche Sprechweise oder einen gemeinsamen Wortschatz der Musikinteressierten äußert (vgl. Jakob 1988: 325). Die in einschlägigen Medien aufgenommenen Bezeichnungen finden schließlich Einzug in den Sprechstil der Peergroups (Jakob 1988: 332). Jugendsprache kann demzufolge als „multimedial vermittelte Sprachform“ (Jakob 1988: 332) bezeichnet werden. Dies treffe übrigens nicht nur auf den Musik- sondern auch auf den Drogenwortschatz zu, den ein Großteil der Jugendlichen in den 1980er Jahren erst mit der Veröffentlichung des Buches *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*⁸ kennen gelernt habe (Jakob 1988: 329).

3.3.3 Die Rolle der Medien und die Vermarktung von Jugendsprache

In der Jugendsprachforschung ist schon seit längerem die Ansicht verbreitet, dass ihr linguistischer Forschungsgegenstand nicht mit dem in den Medien und in der breiten Öffentlichkeit verbreiteten Bild von Jugendsprache übereinstimmt (vgl. Neuland 2008: 18). Neuland (2008: 19) versucht, in einem Schaubild darzustellen, durch welche Akteure in welchen Schritten aus dem tatsächlichen Sprachgebrauch von Jugendlichen (Jugendsprache) das „mediale Konstrukt ‚Jugendsprache‘“ entsteht (siehe Abb. 3.2 auf Seite 28).

Die Medien stellen hierbei einen Hauptakteur mit klar wirtschaftlichen Interessen

⁷Z. B. *Bock haben, tierisch, cool*

⁸Herrmann, Kai (Bearb.) (1978): *Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. Hamburg: Gruber und Jahr.

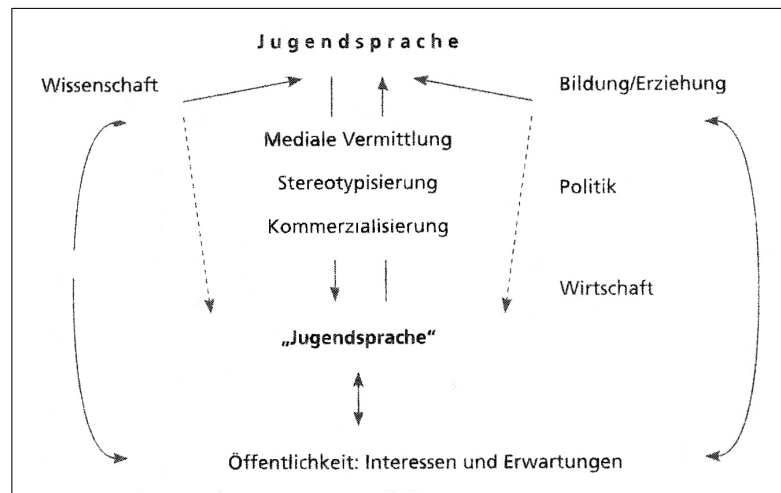


Abbildung 3.2: Von der tatsächlichen zur medialen Jugendsprache (Neuland 2008: 19)

dar. In einem Prozess bestehend aus Thematisierung in den Medien, Konzentration auf stereotype Teilaspekte und Vermarktung entsteht ein öffentliches Abbild der Sprache von Jugendlichen, was wiederum möglichst den Erwartungen der Leser und Konsumenten entspricht.⁹ Dieses gezielte Interesse der Öffentlichkeit beeinflusst auch die Wissenschaft, die z. B. ‚neuestes Material‘ zur Verfügung stellen soll. Ergebnis dieses Prozesses sind dann z. B. die seit den 1980er Jahren zahlreich veröffentlichten *Wörterbücher* bzw. *Lexika der Jugendsprache*. Ihre hohen Verkaufszahlen dürfen jedoch nicht ausschließlich auf eine tatsächliche Nachfrage zurückgeführt werden, sondern auch auf die Verführungskünste der Werbung, die diesen Publikationen ein attraktives, modernes Erscheinungsbild geben (Neuland 2008: 12). Neuland (2008: 15) sieht ihren Erfolg vielmehr in dem Reiz begründet, durch die Rezeption und das somit erlangte Wissen etwas von der eigenen Jugendlichkeit zurückgewinnen zu können. Diese Bücher haben jedoch großen Anteil an der Verstärkung der Annahme, dass Jugendsprache lediglich aus einer Anhäufung spezieller Wörter und Wendungen bestehe (Neuland 2008: 41).

Die Werbung bedient sich ebenfalls jugendsprachlicher Ausdrücke, um durch ihre Modernität und Kreativität besonderen Eindruck zu hinterlassen (vgl. Neuland 2008: 86). Ferner findet „Jugendsprache“ durch Filme, Serien sowie Comedy-Sendungen in Funk und Fernsehen Verbreitung (z. B. Erkan und Stefan, Ali G., El Neng). Seitens der Druckmedien verwenden besonders alternative oder Randgruppenmedien wie Fanzines für eine jugendliche Zielgruppe die Jugendsprache, da der eingeschränkte Adressatenkreis den Redakteuren mehr Freiheit bei den Formulierungen erlaube (Rodríguez González 2002b: 21). Inoffizielle Publikationen wie Flugblätter und Schülerzeitungen haben ebenfalls Anteil an der Verbreitung von Jugendsprache

⁹Von Neuland (2008: 19) als „Doing Youth“ bezeichnet.

(Jakob 1988: 331).

Diese Formen medialer Jugendsprache beeinflussen wiederum die tatsächliche Sprache von Jugendlichen. Als Konsumenten dieser Medien integrierten sie Beispiele und Zitate in den persönlichen Sprachgebrauch, wo sie die Grundlage für neue Sprachschöpfungen bilden können (Neuland 2008: 41). In die Standardsprache finden folglich Teile „der authentischen wie der fiktionalen Jugendsprache“ Eingang (Neuland 2008: 83).

3.4 Besonderheiten und Muster jugendlichen Sprachgebrauchs

Die Befürchtung, die muttersprachliche Kompetenz von Jugendlichen sei unzureichend, hält einer wissenschaftlichen Untersuchung nicht stand. Wie bereits in Abschnitt 3.2 angesprochen, ist Jugendsprache aus linguistischer Sicht nicht „antinormativ“, da sie sich nur auf Grundlage der Standardsprache entwickeln könne (Wieland 2008: 118). Augenstein (1998: 112) weist ebenfalls darauf hin, dass Jugendsprache über ein „standard- und umgangssprachliches ‚Grundgerüst‘ in Syntax, Morphologie, Lexik und Semantik und auch Aussprache“ verfügt. Jugendliche widersetzen sich zwar durchaus sprachlichen Normen, allerdings vornehmlich in der Lexik (Wieland 2008: 118). In Gruppierungen, die der Gesellschaft skeptisch gegenüber stehen, mag die Herausbildung der gruppentypischen Sprechweise auch auf eine Ablehnung der sozialen Verhältnisse u. Ä. zurückzuführen sein (Zimmermann 1996: 504). Dies betrifft aber wiederum die Lexik und nicht die grammatische Grundstruktur der Sprache.

Jugendlichen ist auch durchaus bewusst, dass ihr Sprachgebrauch von dem Erwachsener abweicht. In der Wuppertaler DFG-Studie habe sich gezeigt, dass Jugendliche verschiedenen Alters und unterschiedlicher Bildungsgänge den Gebrauch von Jugendsprache im Zusammenhang mit der Verwendungssituation klar beschreiben können und auch wissen, wann ihre Verwendung unangebracht ist (Neuland 2008: 44). Innerhalb der Großgruppe der Jugendlichen scheint die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe für den Einzelnen von Bedeutung zu sein. Nachweisen lässt sich dies dadurch, dass bestimmte Altersgruppen manche Ausdrücke deutlich häufiger verwenden als andere (Neuland 2008: 143). Unterschiede lassen sich auch bei den Geschlechtern ausmachen: Mädchen würden größere Sensibilität für die Konnotationen bestimmter Ausdrücke zeigen und Bezeichnungen wie *Spas-ti* als diskriminierend ablehnen (Neuland 2008: 144). Jungen benutzen diese Ausdrücke unreflektierter, um z. B. ihren Ärger zum Ausdruck zu bringen, wobei *Spas-ti* u. Ä. nicht als Beleidigung gelten müsse (Neuland 2008: 146).

3.4.1 Kommunikative Strategien von Jugendlichen

Neben der sprachlichen Innovation Jugendlicher auf lexikalischer Ebene lassen sich auch kommunikative Muster und Strategien beobachten, die in der Kommunikation Jugendlicher gehäuft auftreten und deshalb als jugendtypisch einzuschätzen seien (Neuland 2008: 56-57). Einige typische Merkmale und kommunikative Handlungen sollen im Folgenden beschrieben werden.

Jugendsprache tritt vor allem in Peergroups auf, deren Mitglieder sich sehr gut kennen und über gemeinsame Erlebnisse sowie geteiltes Wissen verfügen. In den Gesprächen innerhalb einer Peergroup ist es somit möglich, dass sich die Anwesenden in der Erlebnisschilderung gegenseitig ergänzen (vgl. Chovan 2003: 356). Diese Praktik kann als „*kollektives Sprechen*“ (Chovan 2003: 356) bezeichnet werden. Ferner kann die Erinnerung an gemeinsame Erlebnisse durch ein einziges Stichwort ausgelöst werden, wodurch sich das Gespräch in diese Richtung entwickelt. Diese Spezialform des *kollektiven Sprechens*, bei der es auch zum Einsatz „*humoristische[r] Metaphorisierung*“ (Chovan 2003: 355) z. B. eines Mottos, Slogans, Namens kommt, kann als „*assoziatives Sprechen*“ (Chovan 2003: 350) bezeichnet werden. Hervorgerufen werden können solche Assoziationen durch die „*Imitation*“ (Chovan 2003: 352) medialer Beiträge wie Sketche oder Filmszenen oder auch durch eine „*imitative Sprechweise*“ (Chovan 2003: 353) bekannter Personen. Je nachdem, wie amüsant das imitierte Ereignis für die Gruppe ist, könne der „*Rückgriff*“ darauf an beliebigen Stellen der Unterhaltung erfolgen (Chovan 2003: 353). Alle gerade genannten Praktiken fördern das Gemeinsamkeitsgefühl in der jeweiligen Gruppe (vgl. Chovan 2003: 356). Eine Spielart des *kollektiven Sprechens*, bei der es jedoch mehr um das Aushandeln der Stellung innerhalb der Gruppe geht, nennt Chovan (2003: 351) „*kompetitives Sprechen*“. Dabei existiere kein Konflikt zwischen den beiden konkurrierenden Parteien; es handele sich vielmehr um eine Art Erzählwettbewerb, in dem sich die Jugendlichen gegenseitig zu übertreffen versuchen (Chovan 2003: 351).

Kritische und vorwurfsvolle Töne fallen beim sog. *Frotzeln* (vgl. Günthner 1996). Darunter ist ein kommunikatives Muster zu verstehen, das sich gleichzeitig durch „verbale Provokation“ und „Spielmodalität“ auszeichne (Günthner 1996: 81). Konflikte können demzufolge in einer unterhaltsamen Atmosphäre thematisiert werden, wodurch die gesellige Stimmung in der Gruppe nicht gestört, sondern bei besonders gelungenen Frotzeleien bisweilen noch verstärkt werden könne (Günthner 1996: 99-100). Voraussetzung für eine Frotzelaktivität ist die Anwesenheit der Person, über die gefrotzelt wird („Frotzelobjekt“), einer Person, die sich frotzelnd äußert („Frotzelsubjekt“) und eines Publikums, das auf die Frotzelei reagiert (Günthner 1996: 83). Ein weiteres „status- und (gruppen)identitätsregelndes Kommunikationsmuster“

(Neuland 2008: 141) ist das *Lästern*. Der Unterschied zum Frotzeln bestehe darin, dass die Person, über die gelästert wird, nicht anwesend sei und dass normalerweise ein Grund oder Auslöser für das Lästern existiere (Neuland 2008: 141). Daher gilt es als „distinktiv-vergemeinschaftendes Handlungsmuster“ (Neuland 2008: 141), bei dem Jugendliche ihre Wertungen über bestimmte Personen mit denen anderer Gruppenmitglieder abgleichen und daraus Bestätigung ziehen können (Neuland 2008: 56). Der *Ironie* und „*ironischen Anspielungen*“ (Chovan 2003: 357-358) kommt in der Kommunikation unter Jugendlichen ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Sie dienen sowohl der sozialen Abgrenzung als auch der Imagebewahrung (Chovan 2003: 357-358).

Ironie, Frotzeln und Lästern mögen unter Jugendlichen deshalb beliebt seien, weil auch bei ernsthaften Themen stets ein gewisser Unterhaltungswert gegeben ist. Deppermann *et al.* (2001: 36) weisen darauf hin, dass sich in Peergroups ein regelrechter „Spaßzwang“ einstellen könne, in dem Probleme wegen der Gefahr der Langeweile keinen Platz mehr finden und auch der Einzelne keine Schwäche zeigen dürfe. Dieses Phänomen wird m. E. jedoch häufiger bei Jungen als bei Mädchen zu beobachten sein.

3.4.2 Bricolage

Aus dem Zusammenspiel der im vorigen Abschnitt vorgestellten Kommunikationsmuster kann ein für eine bestimmte Gruppe typischer Sprechstil entstehen. Dieser Stil entwickle sich in der Interaktion, wobei sich Vorlieben für bestimmte sprachliche Mittel aus der Standardsprache, Kultur und Medien herausbildeten (Neuland 2008: 71-72). Diese Sprachbausteine würden oft modifiziert und stilistisch markiert und gleichzeitig aus dem ursprünglichen in einen neuen Kontext der Jugend- bzw. Gruppenkultur überführt (Neuland 2008: 71-72). Es handelt sich dabei um eine „Stil-Basterei“, die in der Jugend(sprach)forschung als *Bricolage* bezeichnet wird (Neuland 2008: 72).¹⁰ In einem dreistufigen Prozess würden zuerst Elemente aus verschiedenen Kulturbereichen ausgewählt („*Selektion*“) und dann in einen neuen Bedeutungskontext gesetzt („*Transformation*“) (Augenstein 1998: 31). In der dritten Phase („*Stilausbreitung*“ bzw. „*Stilauslöschung*“) trete das Element aus der Gruppen- bzw. Jugendsprache heraus und sei somit für die Jugendlichen nicht mehr zu gebrauchen (Augenstein 1998: 31).

¹⁰Der Terminus *Bricolage* geht auf den Ethnologen Claude Lévi-Strauss zurück, der damit die Systematik von Kulturen ohne Schriftsprache, sich ihre Umgebung mithilfe von Aberglaube, Hexerei u. Ä. zu erklären, bezeichnete (Meueler 1997: 35).

3.4.3 Jugendsprachliche Lexik

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Hauptunterschiede zwischen Jugendsprache und Standardsprache in der Lexik zu finden sind. Im folgenden Abschnitt werden allgemeine Merkmale des Wortschatzes von Jugendlichen beschrieben, ohne im Detail auf Beispiele, Funktionen oder Kontext einzugehen. Ausführungen zur Wortbildung folgen ab S. 90.

Als ein Hauptmerkmal der Jugendsprache gilt der häufige Gebrauch von *Anglizismen*. Diese Annahme lässt sich statistisch allerdings nicht belegen. Aus der Analyse des Wuppertaler Spontandatenkorpus habe sich eine Häufigkeit an Anglizismen von lediglich 0,05 Prozent ergeben (Neuland 2008: 139). Sie würden außerdem angemessen in den Kontext integriert und nach den Regeln der deutschen Wortbildung verwendet (Neuland 2008: 139). Eine größere Zahl an Anglizismen lasse sich jedoch beobachten, wenn fachlichere Themen wie z. B. Musik besprochen werden (Hartung 2003: 340). Es scheint sich folglich um eine Art ‚Fachsprache‘ zu handeln, deren Begrifflichkeiten schwer zu übersetzen seien (Hartung 2003: 340). Ausschlaggebend dabei ist auch eine gewisse Exotik und Modernität und das Gefühl, durch Fachkenntnis zu diesen Kreisen dazuzugehören. Entlehnungen aus anderen Fremd- bzw. Kontaktsprachen (z. B. Türkisch, Russisch, Polnisch) seien noch weitaus seltener und wenn, dann vorrangig in Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln anzutreffen (Neuland 2008: 155-156).

*Vulgarismen*¹¹ (oft auch *Kraufftausdrücke* genannt) seien seit jeher ein Stilmerkmal der Sprache von Jugendlichen (Neuland 2008: 148), mit dem sich die Umwelt besonders leicht schockieren lasse (Hartung 2003: 343). Vulgarismen lassen sich grob „in Schimpfworte (*pisser, penner, drecksau, arschloch*) und Lexeme aus dem sexuellen Bereich (*fotzen, ficken, schwanz*)“ (Hartung 2003: 343) untergliedern. In der Ingroup-Kommunikation würden spielerisch Schimpfwörter genutzt, um die eigene Position zu behaupten und der eigenen Meinung stärker Ausdruck zu verleihen (Hartung 2003: 343). Sie müssen allerdings nicht als beleidigend empfunden werden (Neuland 2008: 146) und können sogar Bewunderung ausdrücken (Hartung 2003: 343). Diese sehr expressive Art, seine Emotionen kundzutun, mag eher unter Jungen als unter Mädchen stattfinden (vgl. Neuland 2008: 145-146). Hartung (2003: 343) hat festgestellt, dass sexuelle Lexeme eher als Zitate aus Liedern, Filmen, etc. verwendet würden, weil sich der Sprecher somit nicht für den Tabubruch verantworten müsse.

Heinemann (1990a: 175) und Hartung (2003: 339) stellen fest, dass wirkliche Neolo-

¹¹ Unter *Vulgarismus* versteht man einen „als vulgär, obszön, schamverletzend, ‚prollig‘ bewertete[n] Ausdruck, dessen Verwendung kommunikative Normen verletzt und Sanktionen nach sich ziehen kann.“ (Glück 2005: 729).

gismen in der Sprache von Jugendlichen recht selten anzutreffen seien. Stattdessen sind „*Umdeutungen*“ (Heinemann 1990b: 29) (Lexeme, die einem *Bedeutungswandel* unterzogen wurden (vgl. Rodríguez González 2002c: 37)) das von Jugendlichen sehr häufig angewandte sprachliche Mittel zur Herausbildung eines Zusammengehörigkeitsgefühls über die Sprache. Hier tritt allerdings ein terminologisches Problem zutage, da nach der Definition im Metzler Lexikon Sprache (Glück 2005: 436) „auch neue Bedeutungen bestehender Ausdrücke“ als Neologismus gelten. Hilfreich scheint hierbei die situative Einschränkung des Begriffs Neologismus durch Elsen (2002: 138) auf „neue Lehnwörter, Schöpfungen und auf Wortbildungen, die von der Standardsprache, den Fachsprachen und Dialekten in Form oder Bedeutung oder beidem abweichen für einen gewissen Zeitraum, für eine größere Gruppe von Jugendlichen“. Sie schließt damit Augenblicksbildungen, die Heinemann und insbesondere Hartung für essentiell in der jugendlichen Kommunikation halten, für ihre Analyse aus. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit *Neologismus* im Sinne Elsens verwendet und für *Ad hoc*- und *Individualbildungen* die Bezeichnung *Umdeutung* gebraucht. Umdeutungen stellen also die erste Stufe (im einzelnen Gespräch, in der Peergroup) von Bedeutungswandel in der Jugendsprache dar, weshalb im Folgenden nur von ihnen die Rede sein wird. Innerhalb des Umdeutungsprozesses entstehen zahlreiche Synonyme zur Bezeichnung von Schlüsselkonzepten, die für Jugendliche von Bedeutung sind (Rodríguez González 2002c: 35). In bestimmten Bereichen (z. B. Drogen) könne es sich dabei jedoch auch um ein Hyponymieverhältnis handeln, bei dem die vermeintlichen Synonyme einzelne Unterkategorien (z. B. verschiedene Arten von Drogen) bezeichnen (Rodríguez González 2002c: 36). Parallel dazu bilden sich Präferenzen für bestimmte Ausdrücke heraus, mit denen mehrere Konzepte gleichzeitig bezeichnet werden. Diese Polysemie stelle für Außenstehende zwar ein Verständnisproblem dar, bei Jugendlichen erfolge die Monosemierung allerdings problemlos je nach situativem Kontext (Heinemann 1990a: 177).

Jugendsprachliche Äußerungen zeichnen sich auch durch einen starken Hang zur *Phraseologie* aus. In der Gruppenkommunikation würden häufiger Phraseologismen verwendet als in der Alltagssprache, da sie die Äußerung von Meinungen und Urteilen unterstützen (Henne 1986: 115-116). Sie stellen bereits vorgeformte Lösungen für bestimmte kommunikative Situationen dar (Ehrhardt 2007: 256). Jugendsprachliche und standardsprachliche Phraseme unterschieden sich hierbei nicht in der Struktur sondern in den verwendeten lexikalischen Komponenten (Ehrhardt 2007: 257). Bestandteil phraseologischer Wendungen bilden häufig die oben angesprochenen Umdeutungen (Heinemann 1990b: 29). Sie treten vornehmlich mit Kollokationspartnern auf (Ehrhardt 2007: 256). Ehrhardt (2007: 260-261) stellt jedoch fest, dass in vielen Phrasemen keine Markiertheit der Komponenten festzustellen

sei (z. B. „*keinen Plan haben, etw. an der Waffel haben*“), und somit die konnotative Prägung ausschlaggebend für die Zuordnung zur Jugendsprache sein müsse. Bewährt sich eine bestimmte syntaktische Grundstruktur, kann es zu *Analogiebildungen* nach dem gleichen Muster kommen (Heinemann 1990b: 29).¹² Idiomatiche Wendungen entstehen oft auch nach dem Bricolage-Prinzip, indem z. B. politische Parolen oder Werbeslogans persifliert werden (Ehrhardt 2007: 261). Phraseme gelten demnach neben Auffälligkeiten in der Lexik, die sich folglich auch in den Phraseologismen widerspiegelt, als distinktives Merkmal von Jugendsprache (vgl. Ehrhardt 2007: 257), mit dem sich die Intensität und Expressivität der Äußerung steigern lassen kann (Ehrhardt 2007: 262).

Ferner gilt der Gebrauch von *Onomatopoeitika* und *Inflektiven* (sog. „Comicwörtern“) sowie von Vagheitsausdrücken als typisch jugendsprachlich. Erstere kämen bei weitem nicht so häufig vor wie vielleicht vermutet und würden dennoch zur Herstellung von Unmittelbarkeit im Gespräch ab und an verwendet (Schwitalla 2006: 159).

3.4.4 Outgroup-Kommunikation von Jugendlichen

Einen beträchtlichen Teil ihres Alltags verbringen Jugendliche auch mit Personen wie z. B. Eltern und Lehrern, die nicht ihrer Peergroup angehören. Hierbei spricht man von der sog. *Outgroup-Kommunikation*¹³ (vgl. Wieland 2008: 95), d. h. von der Kommunikation zwischen Jugendlichen und Nicht-Jugendlichen, die auch „Intergenerationendialog“ (Augenstein 1998: 23) genannt wird. Im Gegensatz zur Ingroup-Kommunikation treten jugendsprachliche Marker hier weitaus seltener auf, wenngleich sie dazu verwendet werden können, „Gruppenzugehörigkeit bzw. [...] Angleichung und Abgrenzung“ auszudrücken (Augenstein 1998: 96). Zu beachten sei dabei, dass sich Erwachsene und Jugendliche unterschiedlichen sozialen Gruppen zugehörig fühlen und dass diese Verbundenheit zu einer Gruppe zusammen mit ihrer sozialen Rolle (z. B. Tochter, Mutter) Einfluss auf den Intergenerationendialog habe (Augenstein 1998: 24). Es kann also festgehalten werden, dass „Jugendsprache in der *Outgroup-Kommunikation* [...] immer expressiv als sozialsymbolisches Handeln markiert [ist]“ (Wieland 2008: 112). In älteren Arbeiten sei in diesem Zusammenhang von der „Doppelfunktion der Jugendsprache“ die Rede gewesen, die einerseits die Solidarisierung mit Gleichaltrigen und andererseits die Abgrenzung von den Erwachsenen beinhalte (Augenstein 1998: 94-95). Allerdings seien auch „Angleichungsbestrebungen“ von Jugendlichen (und Erwachsenen) beobachtet worden, die beispielsweise durch einen Verzicht auf jugendsprachliche Ausdrücke erfolgten

¹²Bsp.: *Das geht mir auf den Keks/den Senkel/die Eier/den Sack* etc.

¹³Outgroup-Kommunikation kann auch als Kontakt von Peergroups oder Jugendszenen untereinander verstanden werden, sofern diese wenig vertraut miteinander sind (vgl. Wieland 2008: 113).

(Augenstein 1998: 96). Augenstein (1998: 98) bezeichnet diese Haltung als „*Konvergenz*“. Eine Annäherung von Seiten der Jugendlichen geschehe entweder durch das Imitieren der erwachsenen Sprechweise – also ohne jugendsprachliche Marker – oder durch „Solidarisierungsangebote“, mit denen Jugendliche Erwachsene an ihrem Sprachgebrauch teilhaben lassen (Augenstein 1998: 98). Das Gegenteil – die bewusste Abgrenzung der jugendlichen von den erwachsenen Sprechern durch die Sprache – kann nach Augenstein (1998: 98) als „*Divergenz*“ bezeichnet werden.

3.5 Deutsche Jugendsprache

In den vorangegangenen Kapiteln standen die pragmatischen Aspekte bei der Herausbildung von Jugendsprache sowie allgemeine Beobachtungen zur Lexik im Vordergrund. Diese Ausführungen sollen nun um eine genauere Betrachtung der Wort- und Satzebene ergänzt werden. Könnten die bereits behandelten Phänomene aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auch auf andere Sprachen übertragen werden, so beziehen sich die folgenden Darstellungen nur auf das Deutsche.

3.5.1 Wortbildung

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die Jugendsprache kein eigenes Sprachsystem darstelle, sondern auf der gesprochenen Umgangssprache beruhe. Dies gilt auch für die Grundregeln der Grammatik, aus deren Repertoire sich Jugendliche auch bei der Wortbildung bedienen (vgl. Bachofer 2003: 61). Besonders häufig treten folgende morphologische Erscheinungen auf (vgl. Elsen 2003: 270-271):

Kontamination: [auch *Wortkreuzung*] „Vermischung zweier Ausdrücke zu einem neuen Wort“ (Glück 2005: 345), z. B. *Videot* aus *Video* und *Idiot* (Elsen 2003: 270), *klauten* aus *klauen* und *kaufen*, wobei – wie in diesem Beispiel – die Monosemierung auf die Bedeutung eines der Lexeme ('klauen') möglich sei (Elsen 2003: 269).

Präfigierung: Bei den Verbableitungen werden alle im Deutschen üblichen Präfixe verwendet. Am auffälligsten sei dabei die Präfixbildung mit *ab-*, bei der es nicht zur Bedeutungsveränderung kommen müsse, z. B. *abgreifen* von *greifen* ('nehmen, stehlen') (Elsen 2003: 272). Präfigierte Verben hätten meist verstärkende Funktion (z. B. *abbürsten* 'jemanden sehr heftig verprügeln') (Elsen 2003: 270). Außerdem würden durch verschiedene Präfixe Unterschiede in den Konnotationen, die oft mit einem bewussten Sprechstil einhergingen, ausgedrückt,

z. B. *zuopern*, *vollopern*, *anopern*, *beopern* ('länger reden', Intensität hier abnehmend) (Elsen 2003: 272).¹⁴ Zur Präfigierung zählen manche Autoren auch die sog. *Präfixoidbildung* mit einem vormals freien Morphem (vgl. Elsen 2003: 269), die allerdings in ihrer Begrifflichkeit umstritten ist, da sie auf eine schwer nachweisbare Reihenbildung rekurriert (vgl. Altmann *et al.* 2005: 53). Elsen (2003) zählt *end-* (*endcool*, *endgeil*) etc. zu den Präfixoiden, was verständlich erscheint, da es nicht zu den gängigen Präfixen der Standardsprache zählt.

Suffigierung: Bei der Ableitung von Substantiven mithilfe von Suffixen seien die Endungen *-e*, *-i*, *-o* häufig anzutreffen (Elsen 2002: 144). So leitet sich „*Tanke*“ von *Tankstelle*, „*Tussi*“ von *Thusnelda* und „*Gecko*“ von *Geck* (Elsen 2003: 272) ab. Mit diesen Suffixen sowie *-chen*, *-ologie*, u. Ä. werden auch Ableitungen von Adjektiven und Verben gebildet (z. B. „*Korrupti*, *Radikalo*“ (Elsen 2002: 144), „*Kritikalo*“ (Ehmann 1996: 88), „*Flexibelchen*, *Müllologie*“ (Elsen 2002: 143)).¹⁵ In Ableitungen auf *-i* schwingt eine „spielerisch-liebevolle Nuance“ (Elsen 2003: 272) mit (z. B. *Schnucki*, *Schnecki*, etc.). In der deutschen Standardsprache hingegen sind diese Suffixe wenig produktiv. Als jugendsprachlich gelte auch noch die Ableitung mittels unechter Suffixe wie *-mäßig*, *-technisch* (z. B. *hammermäßig*) sowie mit *-ung* (z. B. *Dröhnung*, *Peilung* (DH)) (Bachofer 2003: 62).

Affixlexikalisierung: Elsen (2003: 269) hält die Lexikalisierung von Affixen für eine Besonderheit von Jugendsprache. Neben dem bereits in die allgemeine Umgangssprache übergegangenen *super* spricht sie auch *hyper* und *mega* diese Eigenschaft zu (Elsen 2003: 269).

Kurzwörter: Auch verkürzte Wortformen sind üblich in der Sprache von Jugendlichen, in der es oft auf die Prägnanz des Ausdrucks ankommt. Einen großen Anteil machen dabei die *Kopfwörter* aus (Elsen 2002: 144), bei denen es am Wortende zur Kürzung kommt (vgl. Altmann *et al.* 2005: 41). Bei Elsen (2002: 144) findet sich das Beispiel *Assi* (von 'Assistent') und bei Ehmann (2005: 54) *Eso* ('Esoteriker'). Wie in der Standardsprache komme es auch bei den Kurzwörtern sehr häufig zu Ableitungen: *Dösi* ('Döskopp') (Ehmann 2005: 46); *Klapse* ('Klasmühle') (Elsen 2002: 145). Weitere Formen von Kurzwörtern wie Schwanz-, Klammer-, Rumpfwörter etc. sind ebenfalls vorstellbar.

Analogiebildungen: Analogische Reihen können bspw. nach dem Muster *abge-x-t/n* gebildet werden: *abgejubelt*, *abgegessen*, *abgezopft*, *abgefuckt* ('alt, un-

¹⁴Weitere Beispiele: *rumhängen*, *abhängen* ('sich langweilen, nichts tun'); *anlabern*, *zulabern*, *volllabern* ('auf jemanden einreden') (DH).

¹⁵Weitere Beispiele: *Peilo* (von *verpeilt*, 'schusselige Person'), *Sprollo* (von *Proll*, 'etwas dumme, proletenhafte Person') (DH).

brauchbar') (Elsen 2002: 142). Auch *Rückbildungen* (vgl. Altmann *et al.* 2005: 44-45) – meist von Substantiven auf Verben – treten auf (Elsen 2002: 145). U. a. folgende Beispiele finden sich bei Ehmann (2005): *alken* ('sich betrinken'), *festen* ('feiern'), *schloten* ('rauchen'), *webben* ('im Internet surfen').

Demotivierte Komposita: Im Gegensatz zur deutschen Standardsprache ist die Komposition in der Jugendsprache ein sehr unproduktives Wortbildungsmuster (vgl. Elsen 2003: 271). Häufig würden dagegen die einzelnen Komponenten wörtlich genommen und das somit *demotivierte Kompositum* als Metapher verwendet (z. B. *Spucktüte* für 'Saxophon') (Elsen 2003: 270). M. E. steht dieses Konzept den auf S. 32 angesprochenen Umdeutungen bzw. Neosemantismen nahe.

Loslösung aus Phrasemen: Aus Gründen der Sprachökonomie können sich einzelne Lexeme aus Phraseologismen lösen, verselbständigen und Basis für Ableitungen sein. Elsen (2003: 269) zählt z. B. *abgezopft* ('alt' von *das ist ein alter Zopf*) oder *Bringer* (von *etwas, das es bringt*) zu diesen Verselbständigungen.

Die oben angeführten Beispiele stammen aus dem Jugendsprachwörterbuch *oberafengeil* und seinem Nachfolger *endgeil*. Ersteres diente als Korpus für die Artikel von Elsen und letzteres als Untermauerung durch weitere Beispiele. Obwohl die Authentizität dieser Wörterbücher in vorherigen Kapiteln in Frage gestellt wurde, scheinen die hier aufgeführten Lemmata ausreichend, um die Prinzipien der Wortbildung in der Jugendsprache zu verdeutlichen, da es sich um empirisch erhobenes Material handelt.

3.5.2 Äußerungseinheiten

Betrachtet man die Gliederung der Redebeiträge von Jugendlichen, so sind im Vergleich zur allgemeinen Umgangssprache ebenfalls Auffälligkeiten zu verzeichnen. In erzählenden Äußerungseinheiten sei das „Zitieren mit Zitatmarkern“ (*Wir so:/ Und er so:*)¹⁶ (Bachofer 2003: 63) eine beliebte Strategie. Hier dient die Nennung des Sprechers als Gesprächspartikel und erfüllt die Funktion der Gliederung der Gesprächsteile (vgl. Schwitalla 2006: 156-157), wobei sie formal den Kurzformeln zuzuordnen ist (vgl. Schwitalla 2006: 87). Die Verwendung von Zitatmarkern unterstützt das sog. „*szenische Sprechen*“, bei dem es zu häufigen Perspektivenwechseln innerhalb der Gesprächsbeiträge komme (Last 1989: 55).

¹⁶Vollständiger Gesprächsauszug: „Und dann diese Gitarre, die er dazu gespielt hat, da war immer so'n total falscher Ton drin: Wir so: Was ist das denn? So; Ehh? (angewideter Laut) Zuck zusammen. Und er so: Öhh? (fragender Laut) So: Wieso, was is' denn? Weißt du? So hab' ich das grad' gehört und du kamst in'n Raum und meintest auch gleich so: Öhh? (fragender Laut), was ist das denn so?“ (Bachofer 2003: 63)

Die Sprache von Jugendlichen wird als *partikelreiche Ausdrucksform* angesehen (vgl. Last 1989: 57). Dabei gilt *ey* als diejenige Partikel, die eindeutig der Jugendsprache zugeordnet werden kann (vgl. Schwitalla (2006: 156), Hartung (2003: 342)). Sie werde als Gruß und Verstärkungspartikel (Radtko 1990: 137), als *attention getter* (Diskursmarker in der Terminologie von Schwitalla (2006: 157)) und zur Intensivierung oder Kommentierung (Last 1989: 57) verwendet. Ihr Einsatzbereich sowie die Stellung im Satz ist nicht festgelegt, weshalb *ey* zu den variabelsten jugendsprachlichen Einheiten zählt.

Andere Partikeln werden sowohl von Jugendlichen als auch Erwachsenen verwendet und fallen somit unter die Betrachtung der gesprochenen Sprache. Allerdings zeigen sich Unterschiede in der Funktion im Diskurs zwischen Jung und Alt. Augenstein (1998: 181) beispielsweise hat für die Gespräche zwischen Müttern und Töchtern festgestellt, dass *okay* von beiden Parteien als Vorlaufelement verwendet wird. Diese Partikel werde insgesamt allerdings häufiger von Töchtern (Augenstein 1998: 184) und im *Turn*-Inneren ausschließlich von den Mädchen verwendet (Augenstein 1998: 182). Ähnlich verhält es sich bei *toll*, was nur von den Töchtern auch als unverbundene Gliederungspartikel gebraucht werde (Augenstein 1998: 193). Diese Liste ließe sich beliebig fortführen, wenn man z. B. an die Verwendung von *Alda*, *Mann*, *Digger* etc. (Bachofer 2003: 66) als Diskursmarker denkt. Dabei müssten allerdings wiederum einzelne Gruppen berücksichtigt werden und es dürfte nicht verallgemeinernd von *der* Jugendsprache ausgegangen werden.

3.5.3 Modalität

Heinemann (1990a: 183) bezeichnet Jugendsprache als „Wertesprache“ und bezieht sich damit auf die Möglichkeiten der Jugendlichen, ihre persönlichen Werte mithilfe eines spezifischen Sprechstils zum Ausdruck zu bringen. Einige Mittel, derer sich Jugendliche in diesem Zusammenhang bedienen, sollen im Folgenden dargestellt werden.

Vagheitsausdrücke treten in Äußerungen von Jugendlichen häufig auf (vgl. Schwitalla 2006: 154). In Zusammenhang mit dem Ausdruck von Gefühlen, persönlichen Haltungen und der Schilderung eigener Handlungen verwenden sie wiederholt Abtönungspartikel wie *irgendwie*, *oder so*, *und so* etc., die zudem mit anderen Partikeln kombiniert werden können (Augenstein 1998: 145-146). Allerdings sei lediglich die besondere Häufigkeit von Vagheitsausdrücken als jugendsprachlich einzuschätzen (vgl. Augenstein 1998: 188). Dies ist mit einem höheren Grad an Unsicherheit seitens der jungen Sprecher zu begründen. Durch die Einbindung von Vagheitsausdrücken müssen sie sich in ihren Aussagen nicht vollständig festlegen und halten sich eine Möglichkeit zur Rücknahme offen.

Hyperbolisierungen sind eine weitere Möglichkeit für Bewertungshandlungen, die laut Augenstein (1998: 147) im Intergenerationendialog auch nur in wertenden Äußerungen zum Einsatz kommen. Hyperbeln würden vorwiegend in positiven Kontexten verwendet (Augenstein 1998: 258) und stellen ein Mittel zur Darstellung von Ironie dar (Augenstein 1998: 148). Die Intensivierung durch *voll*, *voll das* (Augenstein 1998: 201), sowie *total*, *irre*, *echt*, *echt voll*, *echt tierisch* etc. (Augenstein 1998: 147) konnten in Augensteins Korpus nachgewiesen werden.

3.6 Spanische Jugendsprache

In der spanischen Jugendsprache zeigen sich in Innovation und Stilbildung dieselben Muster wie in der deutschen Jugendsprache, weshalb die linguistischen Hintergründe hier nicht wiederholt werden (siehe Abschnitte 3.4.1 bis 3.4.4). Im folgenden Abschnitt werden deshalb nur exemplarisch einige lexikalische Beispiele angeführt. In Abschnitt 3.6.2 folgt eine Beschreibung von Wortbildungsmustern, die für die spanische Jugendsprache typisch sind. Die Ausführungen zur spanischen Jugendsprache sollen jedoch lediglich einen Einblick in die Thematik geben und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.6.1 Beispiele für Jugendsprache in Spanien

Für die *Neosemantismen* sollen exemplarisch die Verben betrachtet werden. Mit dem Bedeutungswandel kann eine Intransivierung vormals transitiver Verben (*¿Qué te pasó anoche, que te abriste sin decir ni adiós?* 'ir, marcharse'), eine Reflexivierung (*Luego dirán, pero es que los niños se cuecen con oler la cerveza.* 'emborracharse') sowie eine Erweiterung durch Präpositionen u. Ä. (*Siempre dándonos de tortazos por nada.* 'pegar, causar daño') einhergehen (Herrero 2002: 78-81).

Vulgarismen als expressive Elemente sind ebenfalls zahlreich vorhanden und können als Ausruf (*Y el de los cuernos ¿quién coño es?*) (Herrero 2002: 84), Gesprächspartikel (*No, coño es que es verdad, [...] (Marimón Llorca et al. 2001: 51))* oder in attributiver Stellung (*Mira, tú haz lo que te dé la puta gana [...] (Marimón Llorca et al. 2001: 52))* in das Syntagma eingebunden werden. Besonders häufig seien dabei die Lexeme *coño*, *joder*, *hostia*, *mierda* und *puta* (vgl. Marimón Llorca et al. 2001: 51).

Als *Gesprächspartikeln* verwenden spanische Jugendliche beispielsweise die Anrede mit *tío/tía* und anderen affektiven Anredeformen (*colega*, *macho*, *nene* (Marimón Llorca et al. 2001: 45), *guapo/a* etc.) sowie die Interjektion *¡Eh!* (vgl. Moreno Fernández 1989: 249).

Phraseologismen seien in der spanischen Jugendsprache häufig dysphemistisch konnotiert (z. B. *estar hasta los cojones*, *mandar a tomar por culo*, *no tener ni chapa*) (Mitkova 2009: 28). Es komme ebenfalls zu kreativen Individualbildungen (*más perdidos que una virgen en un barrio chino*) (Rodríguez González 2002c: 51) und Analogiebildungen (vgl. Rodríguez González 2002c: 50).

3.6.2 Wortbildung

Auch die spanische Jugendsprache nutzt die Möglichkeiten des Sprachsystems, wie sich mit einem Blick auf die Wortbildung bestätigen lässt. Im Folgenden werden besonders häufige Bildungsmuster angeführt, die u. a. aus der Analyse des *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*, erhoben im Jahr 1997, stammen (Marimón Llorca et al. 2001: 7-8). Die hier angeführten Bildungsmuster gelten jedoch lediglich für die kastilische Varietät der Iberischen Halbinsel.

Suffigierung: Besonders häufig würden durch Suffigierung *Diminutive* mit affektiver Bedeutungskomponente gebildet (Marimón Llorca et al. 2001: 16). Die meisten Diminutive werden mit *-ito/a* (*cafetito*, *grupito* (Marimón Llorca et al. 2001: 16)) abgeleitet, selten seien hingegen Suffigierungen durch das dialektal markierte *-ico/a* (*jovencico*, *peloticas*), durch *-ín* (*ciudadín*) sowie *-ete/-eta* (*historieta*) (Marimón Llorca et al. 2001: 18). Auffällig sei der affektive Gebrauch des Suffixes *-illo/a*, das in der Standardsprache nicht gefühlsbetont konnotiert sei (Marimón Llorca et al. 2001: 19).¹⁷ Neben einer klar affektiven (*copilla*, *clasecilla*) könne diesem Suffix auch eine scherzhaft-abtönende Funktion (*gustillo*, *caprichillo*) zukommen (Marimón Llorca et al. 2001: 21). Dieser spezielle Gebrauch von *-illo* könne als jugendsprachlich charakterisiert werden (Marimón Llorca et al. 2001: 24).

Bei den *Augmentativa* sei das Suffix *-azo*, das ein relativ breites Bedeutungsspektrum annehmen kann (z. B. 'Schlag': *pelotazo*; 'augmentativ': *herpazos*; 'metaphorisch-expressiv': *coñazo*), am weitesten verbreitet (Marimón Llorca et al. 2001: 25). Weitere *Augmentativa* lassen sich mit *-ote* (*machote*), *-ón/-ona* (*mogollón*, *subidón*) oder auch *-ada* (*copiada* 'Abschreiberei') bilden (Marimón Llorca et al. 2001: 24-25).

Bei den Nominalsuffixen, die nicht zur Diminutiv- oder Augmentativbildung genutzt werden, gelte *-ata* mit seinen selteneren Varianten *-ota/-eta* als besonders charakteristisch für die spanische Jugendsprache (Casado Velarde 2002: 58). Die Präferenz für bestimmte Suffixe resultiere aus dem lexikalischen Hintergrund des abgeleiteten Lexems: *-ata* komme bei gruppenextern gebräuch-

¹⁷Für Becker (2003: 118) ist *-illo* sogar „inhärent-negativ gefärbt“.

lichen Wörtern zum Einsatz (z. B. *bocata, cubata, camarata*), bei gruppenspezifischer Lexik würde auf allgemeinsprachliche Nominalsuffixe wie *-ete, -ero* (z. B. *porrete, rapero*) zurückgegriffen (Gómez Capuz 2006: 9). Bei *-ada* werde unter Jugendlichen vornehmlich die Bedeutung „(negatives) Verhalten, Handlung“ (Thiele 1996: 214) wie in *chorrada, putada* aktiviert (vgl. Marimón Llorca *et al.* 2001: 28). Weitere Nominalsuffixe des Spanischen lassen m. E. keine Rückschlüsse auf eine spezifisch jugendsprachliche Verwendung zu.

Großen Zuspruch finde auch die Suffigierung mithilfe des deadjektivischen *-ísimo (muchísimo, buenísimo)* in der Sprache von Jugendlichen (Marimón Llorca *et al.* 2001: 32-33).

Präfigierung: Im Gegensatz zum Deutschen ist Präfigierung im Spanischen ein weitaus weniger produktives morphologisches Mittel. Dennoch muss *súper-* mit wertender Bedeutung zum typisch jugendlichen Sprachgebrauch gezählt werden (z. B. *supermono, superfuerte, superbueno*) (vgl. Marimón Llorca *et al.* 2001: 35-36).

Kurzwörter: Kürzungen treten in der spanischen Jugendsprache in zwei Varianten auf: Die erste ist bekannt als „acortamiento tradicional“ (Gómez Capuz 2006: 10), bei der zweisilbige Lexeme mit oder ohne Lautverschiebung entstehen (z. B. *corto, ampli, tranqui, mani (DH)*) (Casado Velarde 2002: 60). Der Jugendsprache originär ist jedoch die Bildung von dreisilbigen Wortkürzungen, wobei der Endung *-a* auch für Maskulina öfter der Vorzug gegeben werde (Casado Velarde 2002: 60). Beispiele für diese Kürzungen sind *okupa* für ‘persona que ocupa por la fuerza una vivienda o local deshabitados’, *ecolo* für ‘ecologista’, *paraca* für ‘paracaidista’ (Casado Velarde 2002: 60).

Entlehnungen: Bei den *Entlehnungen* wird wiederum der Einfluss des Englischen bzw. Angloamerikanischen bemerkbar, das bereits seit den 1960er Jahren Ursprung für Neuerungen im jugendlichen Wortschatz ist (vgl. Rodríguez González 2002c: 44-45). Dabei wird eine große Bandbreite morphologischer Verfahren wie die Übernahme als Fremdwort (*rave, DJ* (Gómez Capuz 2006: 16))¹⁸, als Lehnwort (*espit, yoin, torqui* (Rodríguez González 2002c: 45)) oder als Lehnübertragung (*viaje, estar enganchado* (Rodríguez González 2002c: 45)) deutlich. Auch hier stammen die entlehnten Lexeme meist aus Fachbereichen, denen Jugendliche besonderes Interesse entgegenbringen.

¹⁸Ein aktuelles Beispiel ist auch der Gebrauch von *freaky* in der heutigen spanischen Jugendsprache: ¡Qué freaky! Es un/a freaky de la literatura. (DH).

4 Fingierte Oralität

4.1 Annäherung an den Begriff *Fingierte Oralität*

Unter *fingierter Oralität* ist die Nachbildung von gesprochener Sprache in einem originär nicht mündlichen Medium zu verstehen.¹ Das für meine Arbeit relevante Medium ist das graphische, und zwar konkret der belletristische Text. Durch die Verwendung des Attributs *fingierte* gibt bereits die Bezeichnung Hinweis darauf, dass es sich bei diesem Phänomen um eine *erfundene*, *vorgetäuschte* (vgl. Müller 1997: 798) oder *erdichtete* (vgl. Kroeber *et al.* 2001: 262) Form der Mündlichkeit handelt. An ihrer Erschaffung ist folglich stets ein Agens beteiligt (vgl. Brumme 2008b: 7).

Im deutschsprachigen Raum befasste sich Goetsch (1985) als einer der ersten Forscher literaturwissenschaftlich mit diesem – von ihm als *fingierte Mündlichkeit* bezeichneten – Phänomen. Er stellte fest, dass Mündlichkeit in geschriebenen Texten „stets fingiert“ sei, und dass „ihr Bezug zur Schriftlichkeit gesehen und ihr Stellenwert als Bestandteil des geschriebenen Textes gewürdigt werden“ müsse, da sie zum Schreibstil des Autors zähle (Goetsch 1985: 202). Seiner Ansicht nach sei fingierte Oralität genauso vielfältig wie tatsächliche und dürfe demnach nicht auf einige wenige Kennzeichen wie z. B. „formelhafte Sprache“ reduziert werden (Goetsch 1985: 206). Zur Beschreibung von fingierter Oralität hält er das von Koch und Oesterreicher (1985) erarbeitete Modell der Nähe- und Distanzsprache für geeignet (Goetsch 1985: 210). Diese Einschätzung teilt auch Brumme (2008b: 11), wobei sie sich auf eine spätere Veröffentlichung dieser Autoren (vgl. Koch *et al.* (1990)) bezieht.

Neben der Verwendung in der Belletristik trifft dieses Phänomen auch auf andere Kunstformen wie Film (Synchronisation und Untertitelung), Theater und Werbung zu (vgl. Brumme 2008b: 8-9). Die Gemeinsamkeit liege hier in dem Ziel, Mündlichkeit in einem geschriebenen Text, der möglicherweise im Nachhinein gesprochen wird, mithilfe bestimmter „oralen“ Mittel darzustellen (Brumme 2008b: 9). Demzufolge kann man auch Moderation und Nachrichtensprechen in Radio und Fernsehen als eine Form der fingierten Oralität betrachten.

¹Mit *fingierter Oralität* wird in dieser Arbeit bewusst die an die spanische Bezeichnung *oralidad fingida* angelehnte Bezeichnung verwendet, wenngleich für dieses Konzept im deutschen Sprachraum auch die Bezeichnung *fingierte Mündlichkeit* gebräuchlich ist.

4.1.1 Sprache der Nähe – Sprache der Distanz

Koch und Oesterreicher geht es in ihrem Artikel *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz* darum, Unklarheiten im Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache – z. B. in Bezug auf die Relation zu einzelsprachlichen Varietäten oder auf das Vorkommen von Merkmalen der Mündlichkeit in schriftlichen Texten und umgekehrt – auszuräumen (vgl. Koch *et al.* 1985: 15). Sie sind der Ansicht, dass das von Coseriu vorgeschlagene Diasystem einer Einzelsprache (siehe S. 21) um den Aspekt *gesprochen/geschrieben* erweitert werden müsse (Koch *et al.* 1985: 16). Die Vorüberlegungen dazu stammen von Söll (1985), der zwischen der *Konzeption* sprachlicher Äußerungen, also der „Kommunikationsstrategie“, und dem *Medium*, also dem „Kommunikationsweg“ (Söll 1985: 17), unterscheide (Koch *et al.* 1985: 17). Zur Konzeption zählt Söll die Modi *gesprochen* und *geschrieben*, zum Medium den *phonischen* und den *graphischen Kode* (vgl. Koch *et al.* 1985: 17). Die jeweiligen Ausprägungen von Medium und Konzeption lassen sich beliebig kombinieren, wobei die Zuordnung von „gesprochen + phonisch“ (Beispiel: vertrautes Gespräch) und „geschrieben + graphisch“ (Beispiel: Verwaltungsvorschrift)“ als besonders typisch gelte (Koch *et al.* 1985: 17). Wichtig ist dabei, dass das Medium entweder graphisch oder phonisch, also im Sinne einer *Dichotomie*, realisierbar, zwischen den extremen Ausprägungen der Konzeption ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ jedoch keine feste Grenze sondern ein *Kontinuum* anzusetzen sei (Koch *et al.* 1990: 6) (siehe Abb. 4.1 auf Seite 43). Koch und Oesterreicher konzentrieren sich

		KONZEPTION	
		gesprochen	geschrieben
MEDIUM	graphischer Kode	fr. faut pas le dire it. lui non ce l'aveva sp. idecirme la verdad!	fr. il ne faut pas le dire it. egli non l'aveva sp. idecidme la verdad!
	phonischer Kode	fr. [fopdɫ'di:ʀ] it. ['luinont/ela've:va] sp. [de'θirmelaβer'ða]	fr. [ilnaʔopola'di:ʀ] it. ['eʎli non la've:va] sp. [de'θiðmelaβer'ðað]

Abbildung 4.1: Mündlichkeit und Schriftlichkeit – konzeptionell und medial (Koch *et al.* 1990: 5)

nun auf dieses Kontinuum zwischen den Polen ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘, ohne das Medium weiter zu berücksichtigen. Ihrer Ansicht nach lassen sich aus der Zuordnung zum graphischen bzw. phonischen Kode keine Erkenntnisse gewinnen, da z. B. auch Verwaltungsvorschriften verlesen und Gespräche transkribiert werden können (vgl. Koch *et al.* 1990: 6). Soll eine Kommunikationshandlung, deren Ergebnis nach Koch *et al.* (1990: 8) „Diskurs“ (bei phonischer Realisierung) oder „Text“ (bei graphischer Realisierung) genannt werden könne, innerhalb des Kontinuums

eingeordnet werden, bedarf es der *Kommunikationsbedingungen* zur Orientierung (Koch *et al.* 1990: 8-9, 12):

- a) der Grad der *Öffentlichkeit* (Privatheit vs. Öffentlichkeit)
- b) der Grad der *Vertrautheit der Partner* (Vertrautheit vs. Fremdheit)
- c) der Grad der *emotionalen Beteiligung* (Emotionalität vs. keine Emotionalität)
- d) der Grad der *Situations- und Handlungseinbindung* (Situations- und Handlungseinbindung vs. Situations- und Handlungs**ent**bindung)
- e) der *Referenzbezug* (Nähe vs. Entfernung des Bezeichneten zur Sprecher-*origo*)
- f) die *physische Nähe der Kommunikationspartner* (physische Nähe vs. physische Distanz)
- g) der Grad der *Kooperation* (Mitwirkung vs. keine Mitwirkung)
- h) der Grad der *Dialogizität* (Dialogizität vs. Monologizität)
- i) der Grad der *Spontaneität* (Spontaneität vs. Reflektiertheit)
- j) der Grad der *Themenfixierung* (freie vs. festgelegte Themenentwicklung)

(Henjum 2003: 13)

Mithilfe dieser Kommunikationsbedingungen lassen sich zahlreiche Kommunikationsformen beschreiben und in das Kontinuum zwischen den Polen ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ einordnen (vgl. Koch *et al.* 1990: 9). Dabei steht das erste Argument in der Klammer jedes Punktes jeweils für das Extrem ‚gesprochen‘ und das zweite für ‚geschrieben‘. Koch und Oesterreicher übertragen nun das Konzept der physischen Nähe und Distanz auf die Kommunikation und sprechen für alle aufgeführten Punkte a) bis j) jeweils von *kommunikativer Nähe* bzw. *kommunikativer Distanz* (Koch *et al.* 1990: 10). Die entsprechenden Kommunikationsformen bezeichnen sie als *Sprache der Nähe* und *Sprache der Distanz* (vgl. Koch *et al.* 1985: 21), und die dazugehörigen Versprachlichungsstrategien als *Nähesprechen* und *Distanzsprechen* (Koch *et al.* 1990: 10). Offenkundige Unterschiede in der Sprache der Nähe bzw. Distanz zeigen sich in der Aktivierung möglicher Kontexttypen:

1. situativer Kontext: in der Kommunikationssituation wahrnehmbare Personen, Gegenstände und Sachverhalte.
2. Wissenskontext:
 - (a) einerseits ein individueller Wissenskontext (gemeinsame Erlebnisse der Partner, Wissen übereinander usw.);
 - (b) andererseits ein allgemeiner Wissenskontext, der soziokulturelle und universal menschliche Wissensbestände umfaßt (kulturelle Tatsachen, Werte usw.; logische Relationen, physikalische und biologische Gesetzmäßigkeiten usw.).
3. sprachlich-kommunikativer Kontext: vorige und folgende Äußerungen und Äußerungsteile (auch ‚Ko-Text‘ genannt).
4. andere kommunikative Kontexte:
 - (a) parasprachlich-kommunikativer Kontext: intonatorische Phänomene;
 - (b) nichtsprachlich-kommunikativer Kontext: begleitende Gestik, Mimik usw.

(Koch *et al.* 1990: 10-11)

Während beim Nähesprechen auf *jeden* Kontexttyp zurückgegriffen werden könne, gelte dies für das Distanzsprechen nur mit Einschränkungen (Koch *et al.* 1990: 11). Der fehlende Bezug zu situativem, individuellem Wissens- und parasprachlich/nicht-sprachlichem Kontext ließe sich dann nur durch eine erhöhte Versprachlichung, z. B. syntaktisch, unter verstärktem Einsatz des sprachlichen Kontextes ausgleichen (Koch *et al.* 1990: 11). Aufgrund der Situationsferne sei für die geschriebene Sprache ein höherer Planungsaufwand hinsichtlich der Erarbeitung und Übermittlung des Themas vonnöten (Koch *et al.* 1985: 20). Für Äußerungen in der Sprache der Nähe gilt dies entsprechend nicht. Durch die offene Sprecherrollenverteilung entstehe größere Spontaneität, wodurch Expressivität und affektive Teilnahme gefördert werden (Koch *et al.* 1985: 19-21). Als ein Merkmal des Nähe-Diskurses gelte auch die im Vergleich zur Sprache der Distanz viel geringere Informationsdichte (Koch *et al.* 1990: 11).

Als Zusammenfassung ihrer Überlegungen zur Sprache der Nähe und Distanz skizzierten Koch und Oesterreicher ein Schaubild, in dem die jeweiligen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien den Polen des Nähe-Distanz-Kontinuums zugeordnet sind (siehe Abb. 4.2 auf Seite 46). Die Dreiecke in der Mitte stellen dabei die Affinität zum verwendeten Medium dar, wobei nur der phonische und der graphische Kode berücksichtigt werden. Die Buchstaben an den langen Schenkeln stehen für Beispiele gesprochener und geschriebener Äußerungen und ihrer Position im Nähe-Distanz-Kontinuum, die je nach Konzeption näher am Pol 'geschrieben' oder 'gesprochen' einzuordnen ist.

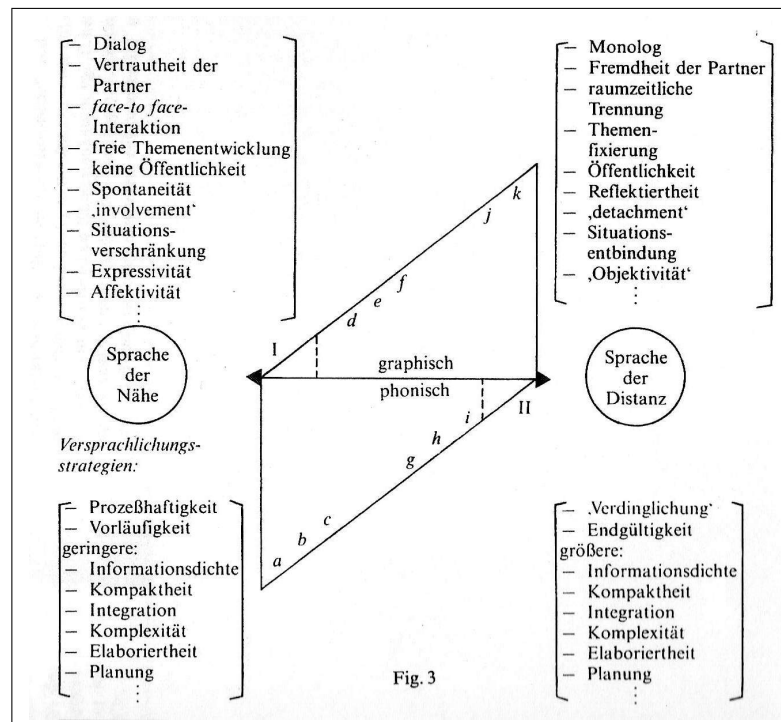


Abbildung 4.2: Nähe-Distanz-Kontinuum

Erklärung der Abkürzungen: (a) vertrautes Gespräch, (b) Telefonat mit einem Freund, (c) Interview, (d) abgedrucktes Interview, (e) Tagebucheintrag, (f) Privatbrief, (g) Vorstellungsgespräch, (h) Predigt, (i) Vortrag, (j) FAZ-Artikel, (k) Verwaltungsvorschrift.

(Koch *et al.* 1985: 18)

4.1.2 Universale und einzelsprachliche Merkmale gesprochener Sprache

Die Einordnung verschiedener sprachlicher Äußerungen in das Nähe-Distanz-Kontinuum geschieht nach von Koch und Oesterreicher beschriebenen Kriterien, anhand derer sich die Affinität eines Diskurses zur Sprache der Nähe bzw. der Distanz festlegen lässt. In Anlehnung an Coseriu bezeichnen Koch *et al.* (1985: 27) diese Kriterien als „universale und einzelsprachliche Merkmale“ gesprochener und geschriebener Sprache. Koch und Oesterreicher folgend werden diese Merkmale im Folgenden nur für die Sprache der Nähe erläutert (vgl. Koch *et al.* 1985: 27).

Universale Merkmale besitzen sprachübergreifend Gültigkeit für das Nähesprechen. Sie stellen jedoch Kategorien dar, die lediglich in vergleichbaren natürlichen Sprachen wie Deutsch und Spanisch individuell realisiert werden (siehe einzelsprachliche Merkmale auf S. 47) (vgl. Koch *et al.* 1990: 50). Koch und Oesterreicher ordnen die universalen Merkmale vier linguistischen Bereichen zu: dem textuell-pragmatischen, syntaktischen, lexikalisch-semantischen und lautlichen Bereich. Der umfassendste

ist dabei der *textuell-pragmatische Bereich*, der Gesprächswörter² und äquivalente Verfahren sowie Makrostrukturen umfasst (Koch *et al.* 1990: 50-51). In den Bereich der Gesprächswörter u. Ä. fallen Gliederungssignale, *Turn-taking*-Signale, Kontaktsignale (Sprecher- und Hörersignale), Überbrückungsphänomene (*hesitation phenomena*), Korrektursignale, Interjektionen und Abtönungsphänomene (vgl. Koch *et al.* 1990: 51-71). Die Einteilung in Gesprächswörter³ und äquivalente Verfahren⁴ stelle sich jedoch als problematisch heraus und ließe sich möglicherweise durch eine vorläufige Zuordnung zu „nähesprachlichen Funktionsbereichen“⁵ (Koch *et al.* 1990: 72) und in Bezug auf die Einzelsprachen mit der Bezeichnung in den dort üblichen Kategorien lösen. Unter dem Oberbegriff *Makrostruktur* vereinen Koch *et al.* (1990: 73-81) das Problem der Kohärenz und des Aufbaus von Nähediskursen, das mündliche Erzählen sowie die mündliche Redewiedergabe.

Zum *syntaktischen Bereich* zählen „Kongruenz-‘Schwächen’ und *constructio ad sensum*“ (Koch *et al.* 1990: 83), „Anakoluthe, Kontaminationen, Nachträge, Engführungen“ (Koch *et al.* 1990: 84ff.), „[u]nvollständige Sätze“ (Koch *et al.* 1990: 86ff.), „Segmentierungserscheinungen und Rhema-Thema-Abfolge“ (Koch *et al.* 1990: 89ff.) und „[s]yntaktische Komplexität: Parataxe und Hypotaxe“ (Koch *et al.* 1990: 96ff.).

Der *semantische Bereich* zeichne sich durch „[g]eringe syntagmatische Lexemvariation: ‘Wort-Iteration’“ (Koch *et al.* 1990: 102ff.), „[g]eringe paradigmatische Differenzierung und Unschärfen in der Referentialisierung: *passe-partout*-Wörter“ (Koch *et al.* 1990: 104ff.), spezifischen Gebrauch von Präsentativen (vgl. Koch *et al.* 1990: 109ff.) und Deiktika (vgl. Koch *et al.* 1990: 111ff.) sowie durch „[e]xpressiv-affektive Ausdrucksverfahren bei starker Emotionalität“ (Koch *et al.* 1990: 114ff.) aus.

Der *lautliche Bereich* sei je nach Sprechgeschwindigkeit Entdeutlichungsprozessen unterworfen, die jedoch zur Phonologie der Einzelsprachen und somit zu den einzelsprachlichen Merkmalen zählen (Koch *et al.* 1990: 123-124).

Die *einzelsprachlichen Merkmale* beziehen sich demzufolge auf die konkrete Umsetzung der oben aufgeführten universalen Merkmale in einer historischen Einzelsprache. Dabei kann es jeweils zu Unterschieden in der Häufigkeit (z. B. Partikelreichtum im Deutschen) oder in der Umsetzung (z. B. Zuordnung zu verschiedenen Funktionsbereichen) kommen.

²Als *Gesprächswörter* fassen Koch *et al.* (1990: 51) diejenigen sprachlichen Zeichen zusammen, die „direkt auf Instanzen und Faktoren der Kommunikation verweisen“.

³Gliederungssignale, *Turn-taking*-Signale, Kontaktsignale, Überbrückungselemente, Korrektursignale, Interjektionen, Abtönungspartikeln (Koch *et al.* 1990: 71).

⁴Kontaktsignale wie *hm*; Pausen und Dehnungen als Überbrückungselemente, Korrektursignale wie *quiero decir*, sekundäre Interjektionen (vgl. Schwitalla 2006: 156), Abtönungsverfahren ohne Partikeln (Koch *et al.* 1990: 71).

⁵Gliederung, turn-taking, Kontakt, Überbrückung, Korrektur, Emotionalität, Abtönung (Koch *et al.* 1990: 72).

4.1.3 Jugendsprache im Modell von Koch und Oesterreicher

Anstelle einer Zusammenfassung des Nähe-Distanz-Modells nach Koch und Oesterreicher möchte ich den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit – die Sprache von Jugendlichen – in das Kontinuum einordnen.

In Orientierung an den zehn von Koch und Oesterreicher formulierten Kommunikationsbedingungen (siehe S. 44) kann man diese m. E. für eine als typisch jugendsprachlich definierte Kommunikationssituation – das Freizeitgespräch in der Peer-group – folgendermaßen festlegen:

- a) Privatheit; b) Vertrautheit der Partner; c) klar emotionale und stark expressive Beteiligung; d) starke Situations- und Handlungseinbindung; e) starker Referenzbezug auf die Sprecher-*origo*; f) physische Nähe; g) große Kooperationsmöglichkeiten bei Produktion; h) hoher Grad an Dialogizität; i) große Spontaneität; j) freie Themenentwicklung.

Anhand der Kommunikationsbedingungen ist diese Kommunikationsform eindeutig dem Nähepol zuzuordnen. Die Analyse der Kontexte (siehe S. 44) hat folgendes Ergebnis:

- (1) situativer Kontext ist durch die Anwesenheit mehrerer Gruppenmitglieder gegeben; (2) der individuelle Wissenskontext ist zur Gruppenkonstitution wichtig und wird häufig in sog. *Insidern* (Rückgriffe auf gemeinsame Erlebnisse) versprachlicht, der allgemeine Wissenskontext speist sich vorrangig aus denselben Interessensgebieten und den dazugehörigen Medien; (3) der sprachlich-kommunikative Kontext hat je nach Gesprächsentwicklung mehr oder weniger Bedeutung, in einer Frotzelsituation beispielsweise kann das Gespräch sehr schnell vom vorherigen Thema abschwenken, weshalb diesem Kontext eher geringere Bedeutung zuzumessen ist; (4) dem parasprachlich-kommunikativen Kontext kommt z. B. bei der *Imitation* und dem nichtsprachlich-kommunikativen Kontext beim Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Szene (Hip Hop usw.) besondere Bedeutung zu.

Die Möglichkeit, auf alle Kontexttypen zurückgreifen zu können, untermauert die Zuordnung zum Nähepol.

Ob es für die Jugendsprache universale Merkmale gibt, die sich von denen der gesprochenen Sprache unterscheiden, ist fraglich und bedarf näherer Untersuchungen, die hier aus Zeitgründen nicht geleistet werden können. Im Bereich der einzelsprachlichen Merkmale lassen sich jedoch durchaus Besonderheiten feststellen: Als typisch jugendsprachlich gilt im Deutschen z. B. die Partikel *ey* und im Spanischen die Ableitung auf *-ata/-ota*.

4.1.4 Fingierte Oralität und das Nähe-Distanz-Modell

Auf das Phänomen der fingierten Oralität machen auch Koch und Oesterreicher aufmerksam, indem sie bemerken, dass auch in literarischer Schriftlichkeit Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit wie *Spontaneität*, *Vertrautheit* und *Expressivität* zu finden seien (Koch *et al.* 1985: 24). Sie bezeichnen dies jedoch als „eine mit Hilfe

einzelner nächsprachlicher Kennzeichen hergestellte Nähe“ (Koch *et al.* 1985: 24). Sie trete entweder global im ganzen Text (in Erzählerrede und Figurenrede) oder partiell z. B. in wörtlicher Rede zur Personencharakterisierung oder Vermittlung von Lokalkolorit auf (Koch *et al.* 1985: 24). Wichtig sei es, die Verwendung der Sprache der Nähe als stilisierten Gebrauch zu interpretieren, der den Rezipienten zu mehr Konzentration, Phantasie und Kreativität anregen solle (Koch *et al.* 1985: 24).

Goetsch (1985: 210) ist hingegen der Ansicht, dass fingierte Mündlichkeit im Schaubild von Koch und Oesterreicher keinen Platz habe, gerade weil sie fingiert ist. Sie stelle vielmehr ein eigenes Kontinuum innerhalb des Nähe-Distanz-Modells dar, das mithilfe der Merkmale des letztgenannten eingeschätzt werden könne (Brumme 2008a: 5-6). Dennoch dürfe der Bezug der fingierten Mündlichkeit zur tatsächlichen nicht überbetont werden (Goetsch 1985: 217). Der gewünschte Effekt ergebe sich vielmehr aus der Kontrastwirkung zu anderen distanzsprachlicheren Textteilen als aus der Nachahmung tatsächlicher Mündlichkeit (Goetsch 1985: 217). Fingierte Oralität sei somit eine rhetorische Darstellungsstrategie unter vielen, die zudem noch Rückschlüsse auf den Status von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der jeweiligen Kultur zulasse (Goetsch 1985: 218). Die Verwendung des literarischen Dialekts in der englischen Literatur beispielsweise habe sich von einer komischen Charakterisierung der Unterschicht zu einer Eingrenzung der Sprechergemeinschaft und Beziehungssprache verändert (Goetsch 1985: 215-216).

4.2 Kennzeichen fingierter Oralität

Der Zweck fingierter Oralität liege darin, dem Leser die Erzählsituation anschaulicher zu machen, seine Phantasie anzuregen und ihn zum Weiterlesen zu animieren (Goetsch 1985: 217-218). Außerdem diene sie der sozialen Einordnung der Figuren, wodurch deren Glaubwürdigkeit erhöht wird und im Kontrast zu distanzsprachlichen Elementen ironische Effekte hervorgerufen werden (Blank 1991: 29). Fingierte Oralität ist somit vor allem auch ein Stilmittel (vgl. Blank (1991: 29), Czennia (1992: 32)).

Besonders häufige Erscheinungen, die in einem Text Mündlichkeit markieren, seien Dialoge, simuliertes mündliches Erzählen, bestimmte zur mündlichen Kommunikation gehörige Merkmale von Sprechstilen und Registern sowie Dialekt (Goetsch 1985: 202). Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, das richtige Gleichgewicht zwischen Authentizität und Lesbarkeit sicherzustellen. Wie von Transkribierungen bekannt, ist es technisch kein Problem, beinahe alle Aspekte der Sprache der Nähe wie z. B. Phonetik, Pausen und Tonhöhe schriftlich darzustellen (vgl. Henjum 2003: 18). Der Rezipient kann dies jedoch als eine ermüdende und eintönige Lektüre empfinden,

was in der Regel nicht im Sinne eines Schriftstellers ist. Die Lösung dieser Problematik liege im Rückgriff auf distanzsprachliche Merkmale:

Nicht die Häufung mimetischer Details gibt den Ausschlag, sondern die Tatsache, daß der Schriftsteller durch Planung, Komprimierung, Auswahl und Zuspitzung die Möglichkeiten der Sprache der Distanz dazu benützt, die Merkmale der Sprache der Nähe schärfer herauszuarbeiten [...].

(Goetsch 1985: 213).

Die in der gesprochenen Sprache gegebenen zahlreichen Möglichkeiten zur Modifikation einer Aussage auf der suprasegmentalen Ebene⁶ mithilfe von Tonhöhe, Artikulation, Satzmelodie etc. sowie deren Untermalung durch parasprachliche Elemente wie z. B. Mimik und Gestik ließen sich nur umständlich versprachlichen und stellen somit eine echte Herausforderung für literarische Texte dar (Blank 1991: 24-26).⁷ Die Darstellung der segmentalen Ebene⁸ der gesprochenen Sprache in der Graphie sei hingegen leichter, da hier die Orthographie und Interpunktion der Schriftsprache das Bezugssystem bilden (Blank 1991: 21).

Phonetische Merkmale gesprochener Sprache ließen sich z. B. durch Satzzeichen (Ausrufezeichen, Gedankenstriche, Apostrophe etc.), besondere typografische Verfahren (Kursivdruck, Fettdruck, Unterstreichen, Großschreibung, Blockschreibung, Sperrsatz) zur Betonung von Einzelworten oder phonetische Schreibung auf die Graphie übertragen (Czennia 1992: 32). Im Deutschen ließen sich Entdeutlichungsphänomene wie Assimilationen (*ham* 'haben') und Elissionen (*stimmt's*, *gradeaus*, *heut*) auch im graphischen Medium gut darstellen (Henjum 2003: 21).

In der *Syntax* können in der fingierten Sprache der Nähe die allgemeinen Merkmale gesprochener Sprache wie die Tendenz zu kurzen Sätzen, syntaktischer Einfachheit und Unvollständigkeit, grammatischer Inkongruenz, Satzabbrüchen, Herausstellungen und Ausklammerungen (Henjum 2003: 24-26) übernommen werden. Da tatsächliche sprechsprachliche Syntax oft lückenhaft, unverständlich und redundant wirke, empfehle es sich nicht, sie in vollem Umfang in der Graphie nachzuahmen, weil es wiederum die Lektüre erschwere und den Text weniger lesenswert mache (Blank 1991: 21-22).

Im *lexikalisch-semantischen Bereich* gelte geringe syntagmatische sowie paradigmatische Lexemvariation, Referentialisierungsunschärfe, häufiger Gebrauch von Deiktika und expressiv-affektive Ausdrucksverfahren als typisch nächesprachlich (Henjum 2003: 22). Die konsequente Umsetzung der ersten Merkmale in fingierter Oralität

⁶Zur suprasegmentalen Ebene zählen „Lautstärke, Stimmqualität, Wortakzent, Tonhöhe, affektische Betonung bestimmter Silben, Satzmelodie, undefinierbare Laute“ (Henjum 2003: 15).

⁷Bsp.: ..., sagte er lächelnd; Sie berichtete mit immer lauter werdender Stimme: (DH).

⁸„Die segmentale Ebene der Sprache ist, was man unter Sprache zuerst und im engeren Sinne versteht: Lautinventar, Morphosyntax, Lexikon.“ (Blank 1991: 21).

könne aber entweder zu Missverständnissen (fehlende physische Nähe bei Deiktika, Notwendigkeit der Versprachlichung von *Passe-partout*-Wörtern) oder Langeweile beim Leser führen (Blank 1991: 23-24). Im Hinblick auf die expressiv-affektiven Ausdrucksverfahren würden sich dem Schriftsteller mit Synonymreihungen, Metaphernbildung, diasystematisch markierten Lexemen und Neologismen zahlreiche stilistische Möglichkeiten zur Darstellung von fingierter Oralität bieten (Blank 1991: 24).

Die von Koch und Oesterreicher aufgezeigten Merkmale des *textuell-pragmatischen Bereichs* wie z. B. Gesprächswörter (siehe S. 46) ließen sich leicht in der literarischen Sprache der Nähe ausdrücken (vgl. Henjum 2003: 22-24).

4.2.1 Wörtliche Rede als Erscheinungsform fingierter Oralität

Die *wörtliche Rede* ist eine Form der Redewiedergabe in einem erzählenden Werk und kann synonym als *direkte Rede* bezeichnet werden.⁹ Wörtliche Rede lässt sich im Deutschen durch typografische Mittel wie Doppelpunkt und Anführungszeichen und im Spanischen üblicherweise durch Gedankenstrich, sowie mithilfe von Rede-einleitungen wie *Inquit*-Formeln in Verbindung mit *verba dicendi* (z. B. Mein Vater sagte: / ..., erzählte er.) leicht von anderen Formen der Figurenrede abgrenzen (vgl. Henjum (2003: 17), Vogt (2008: 151)). Die *Inquit*-Formel kann dabei vor, nach oder innerhalb der wörtlichen Rede stehen. Modus der direkten Rede ist stets der Indikativ. Diese Markierungen reichen somit aus um kenntlich zu machen, dass eine Figur spricht. Allerdings bedarf es der zusätzlichen Signale fingierter Oralität, diese auch glaubhaft erscheinen zu lassen (Goetsch 1985: 209-210). Innerhalb eines literarischen Werks leiste die wörtliche Rede einen wichtigen Beitrag zur Figurencharakterisierung und lasse Rückschlüsse auf die soziale, regionale und berufliche Situation der Figuren zu (Henjum 2003: 19). Weiterhin könne damit das Verhältnis zwischen Romanfiguren markiert sowie Persönlichkeit und Psychologie charakterisiert werden (Henjum 2003: 20).

⁹Weitere Formen der Redewiedergabe sind u. a. indirekte Rede und erlebte Rede (vgl. Glück 2005: 530).

5 Zum Übersetzen von KJL und fingierter Jugendsprache

5.1 Kinder- und jugendliterarisches Übersetzen

Störig verweist in der Einleitung zum von ihm herausgegebenen Band zum *Problem des Übersetzens* (1969) auf die besonderen Schwierigkeiten hin, die sich beim Übersetzen von Kinder- (und Jugend-)büchern eröffnen können:

Es gibt nur eines, das schwerer ist als ein gutes, zum Klassiker bestimmtes Kinderbuch zu schreiben [...], nämlich ein gutes Kinderbuch zu übersetzen.

(Störig 1969: xvii)

Dies rührt vor allem aus der besonderen Verantwortung des erwachsenen Übersetzers gegenüber dem kindlichen bzw. jugendlichen Leser her. Es handelt sich hierbei wiederum um eine asymmetrische Kommunikationsform (siehe Abschnitt 2.3 , S. 8), bei der der Übersetzer für jüngere Leser übersetzt, die noch nicht über dieselben Verstehensvoraussetzungen wie erwachsene Leser der Zielkultur verfügen (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007: 14).¹ Kinder würden Geschichte und Sprache in einem Kinderbuch als Einheit betrachten und der Qualität der Übersetzung in besonderem Maße vertrauen (House 2008: 687). Oftmals ist es ihnen auch nicht bewusst, dass sie Bücher lesen, die ursprünglich in einer fremden Sprache verfasst wurden. Diese *Natürlichkeit* der Übersetzung ist vor allem zur „Förderung der Lesemotivation bei Kindern“ (Prüfer Leske 2002: 65) wichtig. Entscheidend dafür sei die Identifizierung mit den Protagonisten, die u. a. über deren Sprache erzeugt werden könne (Prüfer Leske 2002: 65). Marcelo Wirnitzer (2007: 49-50) geht von einer eigenen Kultur von Kindern und Jugendlichen aus, die von Elementen wie Sprache, Spielen und Schulsystem geprägt sei. Da in der Kinder- und Jugendliteratur häufig den Lesern vertraute Situationen thematisiert würden, sei sie voller Realia und Kulturspezifika (Marcelo Wirnitzer 2007: 50).

Die angeblich eingeschränkte Rezeptionsfähigkeit junger Leser besonders in Bezug auf kulturelle Fremdheit dient oft als Rechtfertigungsgrund für weitreichende

¹ Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Altersgruppen lassen sich in Hinblick auf ihre jeweiligen Verstehensvoraussetzungen natürlich nicht gleichsetzen. Ein Fünfzehnjähriger verfügt in der Regel über mehr Weltwissen (z. B. interkulturell aus Urlauben) als ein Fünfjähriger. Der altersabhängige Wissensstand soll jedoch nicht Teil dieser Arbeit sein.

Eingriffe beim Übersetzen. Durch die Begründung, dass der Text dem Leser verständlich gemacht werden soll, zeige sich eine pädagogische Haltung gegenüber der Übersetzung (O'Sullivan 2000: 182). Der pädagogische Ansatz konkurriert jedoch mit der Behandlung von Kinder- und Jugendbüchern als *Literatur*. Da ihnen eine eigene Ästhetik innewohnt, müsse der „Ausgangstext angemessen respektiert werden“ (O'Sullivan 2000: 182). Welche Herangehensweise beim Übersetzen überwiegt, hängt ab vom Renommée des Autors, den Verlagsvorgaben und dem subjektiven Bild des Übersetzers vom impliziten Leser. Der Kinder- und Jugendliteratur wird weniger Respekt entgegengebracht als der Literatur für Erwachsene (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007: 145).² Der fehlende Respekt für diesen Literaturbereich könne auch als ungenügende Achtung vor Kinder- und Jugendbuchautoren interpretiert werden (House 2008: 684). Selbst Astrid Lindgren sah sich mit zahlreichen verfälschenden Übersetzungen konfrontiert, in denen z. B. Pippi Langstrumpf in einer französischen Übersetzung zu einem unterwürfigen Mädchen verändert wurde (House 2008: 684-685).

Solche und ähnliche Eingriffe lassen sich auf kulturelle Tabus im Zusammenhang mit Alkohol, Sexualität u. Ä. zurückführen, wobei die entsprechenden Textstellen aus didaktischen Gründen komplett zensiert, also herausgestrichen, oder lediglich neutralisiert werden (Marcelo Wirnitzer 2007: 146). Das Eingreifen des Übersetzers könne aber auch weniger offensichtlich und sowohl absichtlich als auch unbeabsichtigt erfolgen (Marcelo Wirnitzer 2007: 129-130). Ausschlaggebend ist die der Übersetzung vorausgehende Entscheidung für ein Übersetzungsverfahren: Beim *neutralisierenden Übersetzen* werde ein kulturell markiertes Element schon ausgangsseitig durch ein Synonym ersetzt, was weder in der Ausgangs- noch in der Zielkultur verhaftet ist (Marcelo Wirnitzer 2007: 167). Die *exotisierende Übersetzung* behält Elemente der Ausgangskultur wie Eigennamen, Speisen und Getränke, Orte und Gebräuche bei, um den Leser in der Zielkultur damit vertraut zu machen (vgl. Marcelo Wirnitzer 2007: 167). Bei der *einbürgernden Übersetzung* werden (alle) fremde(n), der Ausgangskultur zugehörigen Elemente durch eigene, der Zielkultur entnommene ersetzt. Als Gründe für eine Einbürgerung finden sich z. B. phonetische Schwierigkeiten, politische Ansichten (Marcelo Wirnitzer 2007: 165-166), Vermeidung schlechter Vorbilder sowie das Unterschätzen der geistigen Reife der Leser (House 2008: 685). Die Entscheidung für eine einbürgernde oder exotisierende Übersetzung scheint auch kulturell begründet. Entscheiden sich spanische Übersetzer und Verlage neuerdings eher für die Beibehaltung kultureller Marker der Ausgangssprache (Marcelo Wirnitzer 2007: 165), werden bei Übersetzungen ins Englische – wahrscheinlich aus Marketinggründen – noch 60 Prozent der Kinderbücher einbürgernd übersetzt

²Vgl. dazu auch die Einordnung der Kinder- und Jugendliteratur in der Peripherie des literarischen Polysystems durch Shavit (2006).

(House 2008: 684). Um eine Hierarchie der Eingriffe erstellen zu können, hilft die von Marcelo Wirnitzer (2007: 157-162) vorgenommene Kategorisierung von Interventionsstypen: 1. „intervencionismo comunicativo, lingüístico o textual“ (Marcelo Wirnitzer 2007: 157) beschränkt sich auf die linguistische Ebene; 2. „intervencionismo ideológico, político o religioso“ (Marcelo Wirnitzer 2007: 158-159) sei ein bewusst angewendetes Verfahren; 3. „intervencionismo cultural“ (Marcelo Wirnitzer 2007: 161) bezieht sich auf Realia, die zu Verständnisproblemen führen können; 4. „intervencionismo moral o ético“ (Marcelo Wirnitzer 2007: 161-162) bemüht sich um politisch korrekten Wortgebrauch, um Diskriminierungen zu vermeiden; 5. „intervencionismo arbitrario“ heißt der Typ, der nicht unter die Kategorien 1-4 fällt.

5.1.1 Kinder- und jugendliterarisches Übersetzen ins Spanische

In Abschnitt 2.5 klang bereits an, dass Übersetzungen einen großen Teil der Neuveröffentlichungen im Bereich der Kinder- und Jugendbücher darstellen. Angesichts eines Marktanteils von bisweilen 50 Prozent habe die übersetzte Kinder- und Jugendliteratur jedoch ein verhältnismäßig geringes Echo in der Forschung hervorgerufen (Marcelo Wirnitzer 2007: 5-6). Ruzicka Kenfel (2002: 7) bedauert ebenfalls den Mangel an kritischen Studien insbesondere auch zu deutschsprachigen Büchern, da es zu einer „exzessiven und unkontrollierten Zunahme an übersetzten Werken gekommen“ sei. Untersuchungen in diese Richtung wären möglicherweise ein erster Schritt, die Verlage von sogenannten „Brückenversionen-Texte[n]“ (Ruzicka Kenfel 2002: 9) abzuhalten, bei denen eine Übersetzung ins Katalanische, Galicische oder Baskische nicht auf Grundlage des Originaltextes sondern auf Basis einer vorherigen Übersetzung ins Kastilische vorgenommen wird.

Da in dieser Arbeit mit der wörtlichen Rede von Jugendlichen nur Ausschnitte aus deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur und in diesem Zusammenhang vornehmlich die linguistische Umsetzung analysiert werden, sollen sich die Ausführungen zur Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur ins Spanische auf einige exemplarische Aspekte beschränken. Auffällig sei z. B. eine ausgesprochene Treue gegenüber Erstausgaben in der Ausgangssprache. Fernández López (2000: 30) hat in ihrer Untersuchung von Übersetzungen aus dem Englischen aus der Franco-Zeit festgestellt, dass Übersetzer und Verlag in Spanien trotz inhaltlicher Veränderungen in der Ausgangssprache an der ersten Version festhielten. Es handelte sich dabei um Werke von Enid Blyton und Roald Dahl, in denen als rassistisch und fremdenfeindlich eingeschätzte Elemente in englischsprachigen Ausgaben im Nachhinein neutralisiert wurden. Diese politisch motivierten Eingriffe wurden auf zielsprachlicher Seite nicht mitgetragen, was auch als Ausdruck des Respekts vor der Literatur der Ausgangssprachenländer interpretierbar sei (Fernández López 2000: 31-32).

Anders stellt sich der Fall jedoch bei der Thematisierung von Sexualität, Politik und Religion dar. Anspielungen auf Intimität seien entfernt worden, Religion mit Katholizismus gleichgesetzt und Texte, in denen das politische System Spaniens kritisiert wurde, schlichtweg ignoriert worden (Fernández López 2000: 30-31). Großen Wert wurde auch auf Sprachpädagogik und Didaktik gelegt, was sich beispielsweise in der Abschwächung von Beleidigungen manifestiert (vgl. Fernández López 2000: 31). Diese Tendenz zur stilistischen Anpassung habe sich auch nach Ende des Franco-Regimes erhalten (Fernández López 2000: 31). So würden umgangssprachlich markierte Texte in eine höhere oder neutralisierende Sprachebene übertragen, mit der sich die jungen Leser allerdings schlechter identifizieren könnten (Prüfer Leske 2002: 71). Weiter komme es zur Entfernung von Wiederholungen und Gliederungspartikeln sowie zum Austausch substandardlich oder soziolektal markierter Elemente gegen Formen aus der Standardvarietät (Fernández López 2000: 30). Inwiefern sich diese Tendenz zur 'Stilverbesserung' und -anpassung an die Zielsprache (vgl. Fischer 2006: 174) auch in sehr neuen Übersetzungen³ beobachten lässt, zeigt sich im praktischen Teil dieser Arbeit.

5.2 Übersetzen fingierter Oralität

Nachdem kurz auf die Besonderheiten kinderliterarischen Übersetzens im Allgemeinen und ins Spanische im Besonderen eingegangen wurde, widmet sich der folgende Abschnitt der Übersetzung fingierter Oralität. Die folgenden Überlegungen lassen sich auf alle Formen fingierter Oralität, also auch in der Erzählerrede, übertragen. Dennoch sind sie auf die wörtliche Rede – der wohl eindeutigsten Form literarischer Gesprochensprachlichkeit – ausgerichtet.

Einer Analyse der Übersetzung von fingierter Oralität geht idealerweise die Betrachtung der Darstellungsmöglichkeiten von Gesprochensprachlichkeit im graphischen Medium auf innersprachlicher Ebene voraus. Der Autor verfolgt einen bestimmten Zweck, indem er z. B. den Erzähler umgangssprachlich *losplappern* oder eine Figur in der direkten Rede im Dialekt sprechen lässt. Will der Übersetzer diese Intentionen auch im Zieltext erhalten, wird also Funktionskonstanz vorausgesetzt (vgl. Reiss *et al.* 1991: 140), so muss er in der Lage sein, diesen Zweck zu erkennen und geeignete zielsprachliche Entsprechungen zu finden. In Kinder- und Jugendbüchern komme der Figurenrede in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, weil die Protagonisten oft im gleichen Alter seien wie die Leser und somit als Identifikationsobjekte dienen (Reiss 1982: 8).

Bei der Ermittlung geeigneter Zieltext-Entsprechungen eigne sich nach Brumme

³Die Übersetzungen von *Marsmädchen* und *Ich habe einfach Glück* wurden beide 2009 veröffentlicht.

(2008a: 7) das Modell der universalen und einzelsprachlichen Merkmale von Koch *et al.* (1990) (siehe S. 46). Hierbei werde von der Annahme ausgegangen, dass universale Merkmale der Ausgangssprache durch entsprechende Verfahren der Zielsprache wiedergegeben werden können (Brumme 2008a: 7). Bei einzelsprachlichen Merkmalen sei dies aufgrund sprachstruktureller Unterschiede hingegen weniger wahrscheinlich (Brumme 2008a: 7). In Untersuchungen habe sich jedoch herausgestellt, dass es selbst bei den universalen Merkmalen große Unterschiede zwischen Ausgangstext und Zieltext geben könne (Brumme 2008a: 7-8). Ursache dafür seien kulturell unterschiedliche Diskurstraditionen (Brumme 2008a: 8). In manchen Sprachen hat sich die Darstellung von Merkmalen gesprochener Sprache im Schriftlichen in der literarischen Tradition bisher schlicht noch nicht so stark durchgesetzt wie in anderen.⁴ Henjum (2008: 516) nähert sich dieser Problematik über das Prinzip der *textnormativen Äquivalenz* für literarische Texte (vgl. Koller 2011: 250-251). Die „[s]chriftsprachliche[n] Normen allgemein und literarische[n] Normen für die Verwendung von Gesprochensprachlichkeit spezifisch“ zweier Sprachräume treffen hier aufeinander (Henjum 2008: 516), wobei nicht von Normengleichheit ausgegangen werden kann. Auf sprachlicher Ebene spielten Henjum (2008: 516) zufolge die *Konnotationen des Mediums* nach Koller (2011: 247) die wichtigste Rolle, was nicht heißt, dass weitere konnotative Dimensionen wie die des „sozial [...] bedingten Sprachgebrauchs“ oder „der geographischen Zuordnung“ (Koller 2011: 246) vernachlässigbar sind.

5.2.1 Fingierte Jugendsprache in der Übersetzung

Gerade die im vergangenen Abschnitt zuletzt genannten Konnotationsdimensionen (soziolektale und dialektale) stellen eine besondere Herausforderung bei der Übersetzung von fingierter Oralität dar. Lässt man die Schwierigkeiten der Einordnung von Jugendsprache beiseite, so kann man Jugendsprache vereinfachend als Soziolekt definieren (siehe S. 19). Die ihm zugehörigen sprachlichen Einheiten rufen also Konnotationen sozial bedingten Sprachgebrauchs hervor. Im Gegensatz zu Dialekten, deren geographisch bedingte Konnotationen keine äquivalente Entsprechung finden können, verhalte sich das Übersetzen soziolektaler Elemente weniger problematisch, da sich Entstehungsmuster von Soziolekten in verschiedenen Kulturen ähnelten (Czennia 2008: 505-506). Dem Übersetzer bieten sich nun verschiedene Strategien, wie er mit einem soziolektal markierten Ausgangssprachenausdruck im Zieltext umgehen kann. Er könne die ausgangsseitig soziolektale Markierung

- (a) durch eine zielseitige soziolektale Markierung ersetzen,

⁴Brumme (2008c: 59-60) vermutet darin eine Begründung für die fehlende Risikobereitschaft des spanischen Übersetzers von Süskinds *Der Kontrabass*, stärker von den nächstsprachlichen Merkmalen des Spanischen Gebrauch zu machen.

- (d) durch eine *idiolektale* bzw. Registermarkierung ersetzen,
- (e) durch eine standardsprachliche Markierung, die noch Mündlichkeitssignale aufweist, ersetzen,
- (f) durch eine sowohl standardsprachliche als auch dem Schriftlichkeitsspol angepasste Variante ersetzen,
- (g) überhaupt nicht übersetzen,
- (h) durch eine schriftsprachliche Variante ersetzen und die soziolektale Markierung durch Zusatzinformationen z. B. im Erzählbericht oder durch die *Verba dicendi* deutlich machen,
- (i) durch eine Kombination von (a) oder (d) mit (f) ersetzen, wobei die soziolektale bzw. idiolektale Markierung einmal vorgenommen wird und danach eine schriftsprachliche Variante gebraucht wird.

(Czennia 2008: 509-510)

Die Strategien (a), (d), (e) und (f) fänden dabei häufiger Verwendung als (g), (h) und (i), was sich dadurch erklären ließe, dass Übersetzer dazu tendierten, „die Intensität sondersprachlicher Markierungen zweiseitig grundsätzlich abzuschwächen“ (Czennia 2008: 511). Bezogen auf die Sprache von Jugendlichen erklärt Zimmermann (2004: 25-26), worauf es bei deren Übersetzung ankommt:

Erstens benötigt [der Übersetzer] Auskünfte über die Bedeutung eines Lexems bereits in der Ausgangssprache, zweitens muß er die Information erhalten, daß es sich um ein jugendsprachliches Element handelt, drittens sucht er, beseelt von dem Wunsche, eine möglichst stilistisch-varietätenadäquate Übersetzung zu leisten, eine jugendsprachliche Entsprechung in der Zielsprache.

(Zimmermann 2004: 25-26)

Bei der Schnelllebigkeit jugendsprachlicher Ausdrücke und dem genauen Gespür der jugendlichen Leser für deren Authentizität stellt dies für den Übersetzer, den meist mindestens eine Generation von den Rezipienten trennt, eine äußerst komplexe und problembehaftete Aufgabe dar. Gleichzeitig bietet sich dem Übersetzer hier eine besondere Möglichkeit zur Kreativität (vgl. Czennia 2008: 509).

6 Wörtliche Rede von Jugendlichen in KJL und ihre Übersetzung

6.1 Untersuchte Titel und Autoren

6.1.1 Angela Sommer-Bodenburg: *Der kleine Vampir*

Die Kinderbuchautorin und Malerin Angela Sommer-Bodenburg wurde 1948 in Reinbek geboren und arbeitete 12 Jahre als Grundschullehrerin bevor sie sich vollends dem Schreiben widmete. Neben ihrer Lehrtätigkeit schrieb sie bereits an *Der kleine Vampir*. Diese Kinderbuchreihe, die von 1979 bis 2008 beim Rowohlt Verlag, Reinbek erschien, umfasst 20 Bände, die in mindestens 27 Sprachen übersetzt wurden. Die Reihe handelt vom Menschenjungen Anton, der sich mit den Vampirgeschwistern Rüdiger und Anna anfreundet und zahllose Abenteuer mit ihnen erlebt. Dabei kommt er auch immer wieder in Konflikt mit dem Rest der Vampirsippe, zu der u. a. Lumpi, der Starke gehört. Da Lumpi in jugendlichem Alter zum Vampir wurde, sind nur seine Äußerungen Bestandteil des Korpus dieser Arbeit. Exemplarisch wurden die Bände *Der kleine Vampir in Gefahr* (1985), *Der kleine Vampir im Jammertal* (1986) und *Der kleine Vampir liest vor* (1988) ausgewählt und untersucht. In den entsprechenden Szenen versucht Lumpi zu bowlen. Da ihm dafür aber jegliches Talent fehlt, fordert er Hilfe von Anton.

Alle Bücher der Reihe wurden von José Miguel Rodríguez Clemente ins Spanische übersetzt. Neben Sommer-Bodenburg übersetzte er auch Märchen der Gebrüder Grimm, Michael Ende und Erich Kästner. *El Pequeño Vampiro* erschien erstmalig 1985 bei Alfaguara Infantil, Madrid. Die drei Bände, die im Korpus dieser Arbeit Verwendung finden, wurden 1989 in Spanien veröffentlicht. Die Titel lauten *El Pequeño vampiro en peligro*, *El Pequeño vampiro y los visitantes* und *El Pequeño vampiro lee*.

Textausschnitte aus *Der kleine Vampir in Gefahr* werden im Deutschen mit (ASB(1): x) und im Spanischen mit (ASB(1)/S: x) gekennzeichnet. Äquivalent gilt für *Der kleine Vampir im Jammertal* (ASB(2): x) und (ASB(2)/S: x), sowie für *Der kleine Vampir liest vor* (ASB(3): x) und (ASB(3)/S: x). Wenn zur Vereinfachung nachfolgend von *Der kleine Vampir* gesprochen wird, beziehen sich diese Angaben jedoch nur auf die drei erwähnten Titel.

6.1.2 Alexa Hennig von Lange: *Ich habe einfach Glück*

Die Autorin und Moderatorin Alexa Hennig von Lange wurde 1973 in Hannover geboren. Ihr Erstlingswerk *Relax* aus dem Jahr 1997 zähle zu den bekanntesten Romanen der Popliteratur der 1990er Jahre (Mehrfort 2008: 120). Ihr Roman *Ich habe einfach Glück* erschien 2001 bei Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins, Berlin und wurde 2002 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis für das Beste Jugendbuch ausgezeichnet. Die Geschichte handelt vom Leben und den Problemen in einer deutschen Kleinfamilie. Protagonistin ist die 15jährige Lelle, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird: Die Ehe der hypochondrischen Mutter und des cholerischen Vaters steckt in der Krise, ihre 16jährige Schwester Cotsch fühlt sich vernachlässigt und benötigt therapeutische Hilfe, Lelle isst zu wenig. Das Leben in ihrer peinlichen Familie scheint sich für Lelle erst zu verbessern, als sie den Nachbars Jungen Arthur kennenlernt.

Die spanische Übersetzung wurde 2009 bei Lóquez Ediciones, Salamanca unter dem Titel *Tengo suerte* veröffentlicht. Der Übersetzer ist Lorenzo Rodríguez López, der zahlreiche Kinder- und Jugendbücher von u. a. Jutta Bauer, Gudrun Pausewang und Kirsten Boie aus dem Deutschen ins Spanische übertragen hat.

Die aus dem Ausgangstext entnommenen Textausschnitte werden mit der Markierung (AHvL: x) gekennzeichnet, die Ausschnitte aus dem Zieltext mit (AHvL/S: x).

6.1.3 Tamara Bach: *Marsmädchen*

Tamara Bach wurde 1976 in Limburg an der Lahn geboren. Ihre Erstveröffentlichung *Marsmädchen* wurde 2003 im Oetinger Verlag, Hamburg herausgegeben und 2004 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet. Der Roman, der in einer westdeutschen Kleinstadt spielt, wird aus Sicht der 15jährigen Miriam erzählt. Ihr Alltag, der zum großen Teil von den Klatschgeschichten ihrer Freundinnen Suse und Ines bestimmt wird, ändert sich schlagartig, als Laura neu in ihre Klasse kommt. Miriam freundet sich mit ihr an und stellt bald fest, dass sie mehr für *die Neue* empfindet als nur Freundschaft.

Im Jahr 2009 wurde der Roman unter dem Titel *La Chica de Marte* bei Siruela, Madrid veröffentlicht. Die Übersetzung ins Spanische stammt von Ángeles Camargo, die abgesehen davon Kafka ins Spanische übertragen hat.

Die aus dem Ausgangstext entnommenen Textausschnitte werden mit der Markierung (TB: x) gekennzeichnet, die Ausschnitte aus dem Zieltext mit (TB/S: x).

6.2 Universale, einzelsprachliche und jugendsprachliche Aspekte des Korpus

Da für die Analyse Texte von drei Autorinnen ausgewählt wurden, liegt es nahe, diese auf den Grad der Gesprochensprachlichkeit hin zu vergleichen. Die Äußerungen der jugendlichen Figuren in wörtlicher Rede sollen auf einem Kontinuum zwischen den Polen der Nähe- und der Distanzsprache eingeordnet werden.¹

6.2.1 Merkmale des Nähesprechens im Korpus

Die analysierten Bücher unterscheiden sich in ihrer intendierten Leserschaft. *Der kleine Vampir* ist ein Kinderbuch, das vom Verlag für das Alter von sechs bis acht Jahren empfohlen wird. *Ich habe einfach Glück* und *Marsmädchen* sind laut Verlagsempfehlungen an Mädchen in der Pubertät zwischen zwölf und fünfzehn Jahren gerichtet. Die Authentizität der Figuren wird für alle drei Autorinnen ein wichtiges Kriterium beim Schreiben der Dialoge gewesen sein. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sie neben der formalen Markierung der wörtlichen Rede durch Anführungszeichen als Stilmittel auch auf fingierte Oralität mithilfe nähesprachlicher Merkmale zurückgegriffen haben. Inwiefern ein Text nähesprachliche Züge aufweist, lässt sich mithilfe der von Koch *et al.* (1990) als *universale und einzelsprachliche Merkmale* bezeichneten linguistischen Phänomenen zeigen (siehe S. 46). Mit ihnen lässt sich der Substandard, in den sich die Sprache von Jugendlichen nach Neuland (2008: 67) als „substandardsprachliche[s] Kontinuum“ einordnen lässt (siehe S. 22), von der Hochsprache abgrenzen. Nachfolgend soll je eine Stichprobe aus dem Korpus hinsichtlich der Art und Häufigkeit *universeller und einzelsprachlicher Merkmale gesprochener Sprache* untersucht werden, um den individuellen Schreibstil der Autorinnen zu verdeutlichen.

Für die Stichprobe habe ich einen Textausschnitt von festgelegter Länge (200 Wörter²) an einer vorher beliebig ausgewählten Stelle (nach 25% der Wörter) entnommen, wobei Kontext und Sprecherzuordnung nicht von Bedeutung waren. Die Satzgrenzen sollten jedoch gewahrt werden. Die Redeabschnitte erscheinen folglich in fortlaufender Reihenfolge und sind entweder mit Auslassungsklammern ([...]) oder Absatzsymbolen (¶ – bei wörtlicher Rede verschiedener Sprecher ohne Unterbrechung durch Erzähltext) voneinander abgetrennt.

Die Textauszüge habe ich nach Merkmalen aus dem textuell-pragmatischen, syn-

¹ Siehe Schaubild von Koch *et al.* (1985: 18) auf S. 46. Hier ist jetzt ausschließlich der beidseitig gerichtete Pfeil in der Mitte von Bedeutung.

² Bei der Entnahme der Stichproben aus dem Gesamtkorpus waren die Redebeiträge verschiedener Sprecher durch Schrägstriche getrennt, die von MS Word als Wort erkannt werden. Aus diesem Grund weicht die tatsächliche Wörteranzahl vom angestrebten Wert ab.

taktischen und lexikalisch-semanticen Bereich (universale Merkmale) sowie dem lautlichen Bereich (einzelsprachliche Merkmale) hin analysiert. Im Text sind textuell-pragmatische Merkmale *kursiv*, syntaktische durch Unterstreichen, lexikalisch-semanticen mittels Schreibmaschinenschrift und lautliche durch **Fettdruck** markiert. Das Auftreten mehrerer Phänomene an einer Textstelle ist dabei möglich. Die Auswahl der Phänomene erfolgte in Anlehnung an die Übersicht von Henjum (2003: 21-26).

6.2.1.1 Der kleine Vampir liest vor

- (1) »**Spiel** hier nicht den Unschuldigen! Du trägst die Verantwortung dafür, dass Jörg der Aufbrausende kein Wort mehr mit mir redet und dass wir jetzt eine Beziehungskrise haben.« [...] »Was **hab** ich *denn* getan, was **hab** ich *denn* getan!« [...] »**Denk mal** an deine hinterhältigen Tricks *von wegen* Kullern und so, du - du *Übertrickser*!« [...] »Ja, das meine ich!« [...] »Was dann?« [...] »So, hättest du das?« [...] »Aber jetzt ist das Kind in den Sarg gefallen! Jetzt können wir nur noch eins tun: es gemeinsam wieder **rausziehen**!« [...] »Und deshalb wirst du mir eine Extrastunde erteilen - nur für mich und mit Extratricks!« [...] »Im Kegeln natürlich, *du Dussel*!« [...] »Ich begreife gar nicht, was Rüdiger an dir findet, so begriffsstutzig, wie du bist.« [...] »Aber vielleicht verstehe ich es *doch* ... Du hast nämlich einen wunderschönen Hals, Anton! Hat dir das *schon mal* jemand gesagt?« [...] »Deine Haut, die muss sich *ja* unbeschreiblich zart anfühlen ... Hast du **was** dagegen, wenn ich *mal* vorsichtig mit dem Finger **drüberstreiche** ...?« [...] »Ach, *wirklich*?« [...] »Und wenn ich dir nun sage, dass du nicht nur einen wunderschönen Hals hast, *sondern obendrein noch* -« [...] »- dass du obendrein noch unglaublich gut riechst!«

(ASB(3): 30-32)

In diesem Auszug aus *Der kleine Vampir* lassen sich als Eigenschaften des Nähesprechens aus dem textuell-pragmatischen Bereich ermitteln: vier Kontaktsignale (drei Anreden als Sprechersignal: *du Übertrickser*, *du Dussel*, *Anton*; ein Hörersignal: »So, hättest du das?«), ein Überbrückungsphänomen (*du - du*), ein Korrekturverfahren ([...] *obendrein noch* -« [...] »- dass du [...]), eine Interjektion (primäre Interjektion: *Ach*) und 11 Abtönungsphänomene (zwei Vagheitsausdrücke³: [...] *von wegen* Kullern und so, [...]; acht Modalpartikeln⁴: *denn*, *denn*, *mal*, *doch*, *schon*, *mal*, *ja*, *mal*).

Im syntaktischen Bereich sind zu verzeichnen: vier syntaktische Unvollständigkeiten (vier Ellipsen⁵: *Was dann?*; *Im Kegeln natürlich*, [...]; *Ach, wirklich ?*, »- dass du *obendrein noch unglaublich gut riechst!*«), 2 Satzabbrüche (*Aber vielleicht verstehe*

³Vagheitsausdrücke kämen dann zum Einsatz, wenn ein Sprecher merkt, dass seine Wortwahl nicht dem geplanten Inhalt der Äußerung entspreche (Schwitalla 2006: 155). Ihre Bandbreite reiche von Partikeln, Adverbien, Wendungen bis zu ganzen Sätzen (Schwitalla 2006: 155).

⁴Modalpartikeln sind „Partikeln, die normalerweise unbetont sind, nicht im Vorfeld stehen können, nicht mit jedem Satzglied kombinierbar sind, und deren allgemeine Funktion es ist, eine Einstellung des Sprechers auszudrücken“ (Schwitalla 2006: 153).

⁵Als Ellipsen werden hier alle Auslassungen verstanden, die für einen syntaktisch vollständigen Satz eigentlich vonnöten wären. Dazu zählen somit die Analepsen (vgl. Schwitalla 2006: 101-106) und die Ellipsen im engeren Sinne (vgl. Schwitalla 2006: 107-111).

ich es doch ...; [...] , sondern obendrein noch -) und 2 Herausstellungen (*Aber vielleicht* verstehe ich es doch ..., *Deine Haut*, die muss sich ja [...]).

Im lexikalisch-semanticen Bereich lassen sich zählen: eine Formel⁶ ([...] *jetzt ist das Kind in den Sarg gefallen!*), zehn expressiv-affektive lexikalische Einheiten (sieben explizit wertende Adjektive und Substantive: *hinterhältigen, Dussel, begriffsstutzig, wunderschönen, unbeschreiblich, wunderschönen, unglaublich*; drei intensivierende Präfixe: *Ober- Extra-, Extra-*) sowie drei mündliche lexikalische Alternativen⁷ (*Kullern, obendrein, obendrein*).

Lautliche Eigenschaften werden repräsentiert durch: vier Aphäresen⁸ (*mal, rausziehen, was, mal*), eine Synkope⁹ (*drüberstreichle*) und vier Apokopen¹⁰ (*Spiel, Denk, hab, hab*).

Die Auszüge, aus denen diese wörtliche Rede entnommen wurde, finden sich im Anhang auf S. 116.

6.2.1.2 Ich habe einfach Glück

- (2) »Der macht wahrscheinlich mit Rita hinter den Regalen rum!« [...] »Vielleicht fummelt er an ihren dicken Oberschenkeln rum!« [...] »Dann fummelt Rita eben an seinen dicken Oberschenkeln rum!« [...] »Was denn? Freu dich doch!« [...] »Ist doch egal!« [...] »Nö!« [...] »Warum hörst du's dir dann an?« [...] »Tach!« ¶ »Tach!« [...] »Deine Mutter macht sich Sorgen um dich!« ¶ »Was für Sorgen?« ¶ »Dass du zu dünn bist!« ¶ »Woher weißt du das denn?« ¶ »Das hat sie meiner Mutter gesagt!« ¶ »Aha!« ¶ »Deine Mutter sagt, sie hat Kartoffelsuppe in deiner Schublade gefunden!« ¶ »Stimmt gar nicht!« ¶ »Wirklich nicht?« ¶ »Können wir bitte über was anderes reden?« ¶ »Über was denn?« ¶ »Keine Ahnung!« ¶ »Isst du wirklich genug?« ¶ »Ja! Und du?« ¶ »Ich glaub schon!« ¶ »Prima!« [...] »Ich bin auch sonderbegabt. Aber mich fördert niemand. Ich bin euch eben scheißegal!« [...] »Für mich interessiert sich keine Saul!« [...] »Wenn du den Leuten solchen Scheiß über uns erzählst, bringe ich dich um!« [...] »Mama, du verhältst dich absolut nicht adäquat zu dem, wie Papa sich dir gegenüber verhält!« ¶ »Was heißt'n das?« [...] »Adäquat heißt so viel wie: angemessen, entsprechend!« ¶ »Aha!« [...] »Adäquat eben!« [...] »Lass mich mal mit Mama alleine!«

(AHvL: 90-102)

Aus dem textuell-pragmatischen Bereich lassen sich in dieser Stichprobe aus *Ich habe einfach Glück* folgende Merkmale feststellen: drei Kontaktsignale (*Tach, Tach*; eine Anrede: *Mama*), zwei primäre Interjektionen (*Aha, Aha*) und elf Abtönungsphänomene (zwei Vagheitsausdrücke: *den Leuten, solchen*; zehn Modalpartikeln: *eben, denn, doch, doch, denn, denn, schon, eben, eben, mal*).

⁶Zu den *Formeln* werden hier Redewendungen, Sprichwörter, Gemeinplätze und Routineformeln gezählt (vgl. Schwitalla 2006: 177).

⁷Unter *mündlichen lexikalischen Alternativen* sind Wörter gemeint, die nächstsprachliche Synonyme zu distanzsprachlichen Ausdrücken darstellten und vornehmlich in der gesprochenen Sprache gebraucht würden (Schwitalla 2006: 149).

⁸Eine *Aphärese* ist ein „Lautausfall [Elision] [...] von Silben am Wortanfang“ (Henjum 2003: 21).

⁹Unter einer *Synkope* sei der Lautausfall von Silben im Wortinneren zu verstehen (Henjum 2003: 21).

¹⁰Als *Apokope* wird der Lautausfall „des Schwa-Laut[s] [...] am Ende [...] eines Wortes“ bezeichnet (Schwitalla 2006: 38).

Dem syntaktischen Bereich lässt sich zuordnen: eine grammatische Inkongruenz (Indikativ statt Konjunktiv: Deine Mutter sagt, sie *hat* Kartoffelsuppe [...]), zehn syntaktische Unvollständigkeiten (zehn Ellipsen: *Was denn?*; *Was für Sorgen?*; *Stimmt gar nicht!*; *Wirklich nicht?*; *Über was denn?*; *Keine Ahnung!*; *Und du?*; *Prima!*; *Adäquat eben!*; *Dass du zu dünn bist!*) und vier Herausstellungen (Linksversetzung: *Vielleicht fummelt er an ihren dicken Oberschenkeln rum!*; *Dann fummelt Rita eben [...]*; *Aber mich fördert niemand!*; *Für mich interessiert sich keine Sau!*).

Lexikalisch-semantiche Besonderheiten manifestieren sich in drei Unschärfen in der Referentialisierung (*Der* macht wahrscheinlich mit Rita [...]; *Das* hat sie meiner Mutter gesagt!; Wenn du *den Leuten* [...]), zwei formelhaften Ausdrücken (*Keine Ahnung!*; Für mich interessiert sich *keine Sau*), zehn expressiv-affektiven lexikalischen Einheiten (*dicken*, *dicken*, *sonderbegabt*, *scheißegal*, *Sau*, *Scheiß*, *umbringen*, *adäquat*, *adäquat*, *adäquat*) sowie in dreizehn mündlichen lexikalischen Alternativen (*rummachen*, *rumfummeln*, *rumfummeln*, *egal*, *Nö*, *Stimmt*, *Prima*, *scheißegal*, *Scheiß*, *Mama*, *Papa*, *Mama*, *alleine*).

Im lautlichen Bereich wird gesprochene Sprache mithilfe von fünf Aphäresen (*rummachen*, *rumfummeln*, *rumfummeln*, *was*, *mal*), einer Apokope (*glaub*), zwei Enklisen¹¹ (*du's*; *heißt'n*) und zwei regionalen Aussprachen (*Tach*, *Tach*) nachgebildet.

Die Auszüge, aus denen diese wörtliche Rede entnommen wurde, finden sich im Anhang auf S. 116.

6.2.1.3 Marsmädchen

- (3) »Dein Wunsch sei mir Befehl.« [...] »Die junge Dame hat sich was Gutes verdient« [...] »Was Gutes, schau sie dir an und denk dir **was**« [...] »Wen willst du küssen?« [...] »Ich weiß nicht.« ¶ »Schau dich um.« [...] »Den da« [...] »Hallo« [...] »Was **haste** denn gesagt?« [...] »Was denn?« ¶ »Warum hat der mich denn geküsst?« ¶ »Weil du dir das gewünscht hast, Miriam.« [...] »Ich **hab** dir doch gesagt, dass heute deine Wünsche in Erfüllung gehen.« [...] »Ach ja, ich wollte sie nur noch fragen, ob sie mir das eine Buch mitbringen kann. Na gut. Danke.« [...] »Telefon.« ¶ »Hi, hier ist Suse. Ich wollte mal fragen, was du so machst, mir fällt hier gerade ein wenig die Decke auf den Kopf und Martin hat keine Zeit. Haste Zeit? Wir können ja ein bisschen in die Stadt fahren.« [...] »Ich **hab** keine Zeit, ich muss **was** für Mathe machen und meine Mutter will, dass ich ihr heute **mal** helfe, Keller ausmisten oder so was.« [...] »Du Arme!« [...] »Na, dann versuch **ich's mal** bei Ines.« ¶ »Die ist bei Flo.« ¶ »Na gut. Mal sehen. Ich **ruf** dich nachher oder morgen noch mal an. Ciao!« [...] »Für dich!«

(TB: 59-64)

Der textuell-pragmatische Bereich des dritten Textabschnitts zeichnet sich aus durch vier Kontaktsignale (drei Sprechersignale: *Hallo*, *Hi*, *Na*; eine Anrede: *Miriam*), eine primäre Interjektion (*Ach*) und einundzwanzig Abtönungsphänomene (neun Vagheitsausdrücke: *das eine* Buch, *Na gut.*, was du *so* machst, *ein wenig*, *ein bisschen*,

¹¹ „Enklise“ ist die „Anlehnung“ eines abgeschwächt gesprochenen/geschriebenen Wortes an das vorhergehende“ (Schwitalla 2006: 39).

was für Mathe, *oder so was*, *Na gut*, *Mal sehen*; zwölf Modalpartikeln: *denn*, *denn*, *denn*, *doch*, *ja*, *nur*, *noch*, *mal*, *ja*, *mal*, *dann*, *noch*).

Besonderheiten in der Syntax bestehen aus einer grammatischen Inkongruenz ([...] nur noch fragen, ob sie mir das eine Buch mitbringen *kann*), dreizehn Ellipsen (*Was Gutes*, [...], *Den da*, *Hallo*, *Was denn?*, *Weil du dir das gewünscht hast*, *Miriam.*, *Na gut.*, *Danke.*, *Telefon.*, *Du Arme!*, *Na gut.*, *Mal sehen.*, *Ciao.*, *Für dich!*) sowie einer Herausstellung ([...], dass *heute* deine Wünsche in Erfüllung gehen.).

Im lexikalisch-semanticen Bereich lassen sich aufzeigen: drei Unschärfen in der Referentialisierung (*Den da*, Warum hat *der* mich denn geküsst?, *Die* ist bei Flo), sechs formelhafte Ausdrücke (*Dein Wunsch sei mir Befehl.*, *junge Dame*, *was Gutes*, *Was Gutes*, *mir fällt [...] die Decke auf den Kopf*, *Du Arme*), eine expressiv-affektiv lexikalische Einheit (*ausmisten*) und vier lexikalische Alternativen der gesprochenen Sprache (*schau [...] um*, *Hi*, *Mathe*, *Ciao*).

Lautliche Eigenheiten werden durch neun Aphäresen (*was*, *Was*, *was*, *mal*, *was*, *mal*, *mal*, *mal*, *mal*), fünf Apokopen (*schau*, *denk*, *schau*, *hab*, *ruf*), eine Enklise (*ich's*) und zwei Abschwächungen des enklitischen Vokals (*haste*, *Haste*) verdeutlicht.

Die Auszüge, aus denen diese wörtliche Rede entnommen wurde, finden sich im Anhang auf S. 118.

6.2.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die folgende Tabelle dient der übersichtlichen Darstellung der oben angeführten Ergebnisse, wodurch ein besserer Vergleich der Texte und der einzelnen Phänomene ermöglicht werden soll.

Merkmale gesprochener Sprache	Vampir	Glück	Marsmädchen
Textuell-pragmatischer Bereich:			
Kontaktsignale	1	2	3
- Anreden	3	1	1
Überprückungsphänomene	1	-	-
Korrekturverfahren	1	-	-
Primäre Interjektionen	1	2	1
Abtönungsphänomene			
- Modalpartikel	8	10	12
- Vagheitsausdrücke	2	1	9
Zwischenergebnis	<u>17</u>	<u>17</u>	<u>26</u>
Syntaktischer Bereich:			
Grammatische Inkongruenz	-	1	1
Syntaktische Unvollständigkeit (Ellipsen)	4	10	13

Satzabbruch	2	-	-
Herausstellung	2	4	1
Zwischenergebnis	<u>5</u>	<u>15</u>	<u>15</u>
Lexikalisch-semantischer Bereich:			
Unschärfe in der Referentialisierung	-	3	3
Formelhaftes Sprechen	1	2	6
Expressiv-affektive lexikalische Einheit	10	10	1
Mündliche lexikalische Alternative	3	13	4
Zwischenergebnis	<u>14</u>	<u>28</u>	<u>14</u>
Lautlicher Bereich:			
Elision			
- Aphärese	4	5	9
- Synkope	1	-	-
- Apokope	4	1	5
Enklise	-	2	3
Abschwächung des enklitischen Vokals	-	-	2
Regionale Aussprache	-	2	-
Zwischenergebnis	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>17</u>
Endergebnis	45	70	72

Tabelle 6.1: Nähesprachliche Merkmale in Korpusstichproben

Nach der Addition aller Merkmale pro Ausschnitt ergeben sich 45 Merkmale in *Der kleine Vampir*, 70 Merkmale in *Ich habe einfach Glück* und 72 Merkmale in *Marsmädchen*. Demzufolge weisen *Ich habe einfach Glück* und *Marsmädchen* etwa die gleiche Anzahl an Mündlichkeitsmarkern auf, wohingegen es in *Der kleine Vampir* rund 35,7% weniger sind. Wird die Häufigkeit der Phänomene nach Bereichen gegliedert betrachtet, so belegt *Marsmädchen* im textuell-pragmatischen und im lautlichen Bereich den ersten Platz. Im lexikalisch-semantischen Bereich wurden in *Ich habe einfach Glück* doppelt so viele Merkmale der gesprochenen Sprache festgestellt wie in den beiden anderen Auszügen. *Der kleine Vampir* nimmt in der Endsumme den letzten Platz ein. Außer im syntaktischen Bereich weicht die Häufigkeit jedoch nicht von den Ergebnissen von jeweils einem der anderen Werke ab. Im textuell-pragmatischen und im lautlichen Bereich liegt *Der kleine Vampir* mit *Ich habe einfach Glück* gleich auf, und im lexikalisch-semantischen Bereich mit *Marsmädchen*. Es ist demnach notwendig, einige Phänomene gezielt zu betrachten und auszuwerten. Bei den *Interjektionen* – deren Verwendung als auffälligste Eigenschaft des Nähesprechens gelte (Koch *et al.* 1990: 64) – sind keine Auffälligkeiten zu beobachten. Sie treten in den Texten etwa gleich häufig auf, sind aber nicht in hoher Anzahl vertreten (Vampir: 1, Glück: 2, Marsmädchen: 1).

Obwohl sie zahlreicher vertreten sind, ergibt sich ein ähnliches Bild bei den *Modalpartikeln*. Zwei bzw. vier Zähler Unterschied zwischen den Texten lassen nicht auf signifikante Unterschiede schließen (Vampir: 8, Glück: 10, Marsmädchen: 12). Anders stellt sich der Sachverhalt jedoch bei weiteren Abtönungsverfahren dar. Hier liegt *Marsmädchen* mit großem Abstand auf dem ersten Platz, was vor allem durch die Häufigkeit von Vagheitsausdrücken wie *Na gut* und *ein bisschen, ein wenig* begründet ist.

Im syntaktischen Bereich sind besonders die Ergebnisse hinsichtlich der syntaktischen Unvollständigkeit interessant. In den untersuchten Textauszügen wurde jeweils nur auf Ellipsen zurückgegriffen. Hierbei liegt *Marsmädchen* mit dreizehn Merkmalen an erster Stelle, relativ dicht gefolgt von *Ich habe einfach Glück* mit zehn Merkmalen. *Der kleine Vampir* nimmt mit großem Abstand den letzten Platz ein. In diesem Zusammenhang ist es auch aufschlussreich, einen Blick auf die Länge und Komplexität der Sätze zu werfen, da in der gesprochenen Sprache kurze Sätze üblich seien und syntaktische Einfachheit vorherrsche (Henjum 2003: 24). Bei der Auszählung der Abschnitte ergeben sich folgende Verhältnisse: In *Der kleine Vampir* sind sieben von insgesamt neunzehn Sätzen zusammengesetzte Sätze (36,8%). In *Marsmädchen* sind es prozentual mit 17,2% ungefähr halb so viele (fünf Hypotaxen von insgesamt 29 Sätzen). In *Ich habe einfach Glück* ist dieses Verhältnis sogar noch ausgeprägter. Von 37 Sätzen weisen nur drei (8,1%) eine hypotaktische Struktur auf.

In der Lexik ergeben sich in *Der kleine Vampir* und *Ich habe einfach Glück* gleiche Werte bei den expressiv-affektiven Einheiten. In *Marsmädchen* war dagegen nur ein emotional konnotiertes Lexem zu finden (*ausmisten*). Hinsichtlich der lexikalischen Alternativen zur Standardsprache liegt *Ich habe einfach Glück* mit einigem Abstand an erster Stelle.

Im lautlichen Bereich wurden unterschiedliche Entdeutlichungsphänomene des Deutschen durch phonische Schreibung realisiert. M. E. gehört dieser Aspekt zu den prägnantesten Möglichkeiten zur Fingierung von Mündlichkeit, da sie in der gesprochenen Sprache sehr häufig vorkämen (Schwitalla 2006: 39) und leicht reproduzierbar sind. Der Autor kann ihre Darstellung gezielt einsetzen und somit Kontraste zwischen verschiedenen Situationen und auch zum Erzähltext aufbauen. In *Marsmädchen* beispielsweise hätten durchaus auch Synkopen von Endsilben (*gehen, sehen*) versprachlicht werden können. Die von der Autorin gewählten Mittel reichen jedoch aus, den Text als umgangssprachlich zu charakterisieren. Im Vergleich zu den anderen Texten fällt hier jedoch die Abschwächung des enklitischen Vokals (*haste*) auf,

die in keinem anderen Text gewählt wurde.¹²

Anhand der aus den Textauszügen gewonnenen Daten lassen sich ohne Kontrollprobe keine Rückschlüsse auf die Gesprochensprachlichkeit des Gesamttextes ziehen. Eine Analyse aller wörtlichen Reden nach dem gleichen Prinzip wie bei den Textauszügen (1), (2) und (3) ist aufgrund des Umfangs des zu Korpus jedoch nicht durchführbar. Deshalb habe ich einige lautliche, textuell-pragmatische und lexikalisch-semantiche Merkmale herausgegriffen und deren absolute Menge im jeweiligen Text aufgenommen. Ich habe beispielsweise gezählt, wie oft die Apokope *hab*, die Aphäresen *rum* und *mal*, die oben erkannten Modalpartikeln, Enklisen sowie einige Kraftausdrücke (*Scheiß*, *Scheiße*, *verdammt*) vorkommen. Da der Gesamtumfang der wörtlichen Rede in den drei Titeln verschieden ist, mussten die Ergebnisse auf Promille umgerechnet werden, um einen Vergleich zu ermöglichen. Diese Rechnungen ergeben, dass in *Der kleine Vampir* durchschnittlich 40,4 von 1000 Wörtern gesprochen sprachlich markiert sind. In *Ich habe einfach Glück* sind es 63,6 von 1000 und in *Marsmädchen* sogar 68,9 von 1000.¹³ Nimmt man *Den kleinen Vampir* als Referenzgröße, so beträgt die Anzahl der gesprochen sprachlichen Marker in *Ich habe einfach Glück* das 1,6-Fache und in *Marsmädchen* sogar das 1,7-Fache der Marker in *Der kleine Vampir*. Um einen Vergleich zu ermöglichen wurde dann das Verhältnis der Anzahl gesprochen sprachlicher Phänomene in den Textauszügen (1), (2) und (3) ermittelt. Mit 45 Erscheinungen ist *Der kleine Vampir* erneut die Referenzgröße. Mit 70 Merkmalen ist *Ich habe einfach Glück* um das 1,55-fache und *Marsmädchen* mit 72 Merkmalen um das 1,6-Fache reicher an gesprochen sprachlichen Markierungen. Da die Verhältnismäßigkeiten der Auszüge und der Kontrollproben aus dem Gesamttext nur um ein Zehntel voneinander abweichen, schließe ich daraus, dass die Ergebnisse der Auszugsanalyse auf den gesamten Text übertragbar sind und somit als aussagekräftig einzuschätzen sind.

Als Resultat der vorangegangenen Untersuchungen ergibt sich somit ein unterschiedlicher Grad der Nähesprache in den Texten des Korpus. Dem Nähepol am nächsten wäre *Marsmädchen* zu platzieren. Dies ist auch der einzige Text, in dem Abschwächungen des enklitischen Vokals (insgesamt 40) verschriftlicht werden. Dicht darauf folgt *Ich habe einfach Glück* und den letzten Platz belegt *Der kleine Vampir*. Die Verwendung der Umgangssprache ist u. a. ein Merkmal der Sprache von Jugendlichen. Inwiefern die wörtliche Rede im Korpus allerdings jugendsprachlich markiert ist, kann durch eine quantitative Herangehensweise allein jedoch nicht beschrieben werden. Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

¹²Dies gilt übrigens für den gesamten Textumfang: In *Marsmädchen* treten 40 enklitische Abschwächungen auf, in den anderen Texten überhaupt keine dieser Art.

¹³Die vollständige Tabelle befindet sich im Anhang auf S. 121.

Jugendspr. Ausdruck	Bedeutung	Fundstelle
raffen	verstehen	AHvL: 73
checken	begreifen, bemerken	TB: 67, 119
platt	bekifft	TB: 79
bauen	einen Joint drehen	TB: 131
Tape	Kassette	TB: 73
mainstreamig	abgeleitet von <i>Mainstream</i>	TB: 70
hey	Zuruf, um Aufmerksamkeit zu erlangen	TB: 130
Pferdefotzen	Beschimpfung pferdeliebender Mädchen	TB: 17
Kerl	(relativ) fester Freund	TB: 66
krass	verrückt, erstaunlich etc.	TB: 67
Typ	Junge	TB: 76
reinwerfen	CD einlegen	TB: 101
geil	toll, gut	TB: 128
Verfickte Scheiße	Verdammte Scheiße	TB: 34

Tabelle 6.2: Jugendsprachliche Lexik im Korpus

6.2.2 Jugendsprachliche lexikalische Einheiten

Die gesprochensprachliche bzw. umgangssprachliche Markiertheit der untersuchten Texte wurde im vorhergehenden Unterabschnitt betrachtet und bestätigt. Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese wörtliche Rede auch *jugendsprachlich* markiert ist. Dabei fällt auf, dass der Anteil auffälliger Lexeme, die zweifelsfrei der Jugendsprache zuzuordnen sind, relativ niedrig ist. Somit liegt die Frage nahe, wie es sich beurteilen lässt, ob bestimmte Ausdrücke jugendsprachlich sind oder nicht. Die auf S. 28 angesprochenen Wörterbücher oder Lexika der Jugendsprache sind dabei nur bedingt eine Hilfe, da die darin verzeichneten Lemmata nach dem Prinzip des größten Überraschungseffekts und Verwirrungsgrads bei Erwachsenen ausgewählt werden. Meist werden sie von Jugendlichen als konstruiert wahrgenommen. Meine Herangehensweise bestand darin, beim Lesen der Textauszüge abzuwägen, welche Ausdrücke auffällig wirken und zu eruieren, ob für diese konkreten Beispiele vielleicht eine Präferenz durch Jugendliche nachgewiesen werden kann. Diese Auswahl ist daher sehr subjektiv und speist sich vornehmlich aus persönlichen Erfahrungen. Ergebnis dieses Vorgehens ist eine recht kurze Liste mit Lexemen, die in der wörtliche Rede der drei untersuchten Texte als jugendsprachlich markiert gelten könnten. Es werden lediglich die Lexeme mit Fundort und Bedeutung angegeben, da eine detailliertere Untersuchung in Abschnitt 6.3 folgt.

Die in den Texten herausgefilterten jugendsprachlichen Ausdrücke sind in Tab. 6.2 auf Seite 68 mit Bedeutung und Fundstelle aufgenommen. Auffällig ist dabei die Verteilung der oben angeführten Beispiele. Nur eins stammt aus *Ich habe einfach Glück* und in *Der kleine Vampir* wurden keins gefunden. Damit ist *Marsmädchen* bezüglich

der Häufigkeit jugendsprachlicher Lexeme an erster Stelle einzuordnen. Allerdings darf diese geringe Anzahl jugendsprachlicher Wörter nicht den Eindruck vermitteln, dass die restlichen Äußerungen der Figuren einen neutralen Stil aufwiesen. In Abschnitt 6.2 wurde bereits gezeigt, dass die untersuchten Texte zahlreiche Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen. Dazugehörige einzeln herausgegriffene Phänomene werden Bestandteil der interlingualen Untersuchung in Abschnitt 6.3 sein. Vorher soll jedoch ein weiterer interessanter Aspekt der Sprache von Jugendlichen betrachtet werden, und zwar der zielgerichtete Einsatz sprachlicher Mittel in bestimmten Gesprächssituationen.

6.2.3 Jugendliche in der Ingroup- und Outgroup-Kommunikation

Die Unterscheidung zwischen *Ingroup*- und *Outgroup*-Kommunikation von Jugendlichen bezieht sich auf die Annahme, dass Jugendliche ihre Sprache an die jeweiligen Gesprächspartner anpassen. Die *Ingroup* kann dabei der Freundeskreis oder die gesamte Jugend sein, wohingegen zur *Outgroup* meist Erwachsene gezählt werden. Der *Outgroup* gegenüber könne mit einer eigenen Sprache Eigenständigkeit demonstriert und somit eine Abgrenzungshaltung eingenommen werden (Augenstein 1998: 94-95). Inwiefern diese These auch auf fingierte Oralität übertragbar ist, soll im Folgenden anhand ausgewählter Auszüge aus *Ich habe einfach Glück* und *Marsmädchen* untersucht werden. *Der kleine Vampir* wird hier nicht berücksichtigt, da die Gespräche stets zwischen denselben Gesprächspartnern stattfinden und somit keine unterschiedlichen Gesprächssituationen vorliegen.

6.2.3.1 Ich habe einfach Glück

Die Beispiele (4), (5) und (6) sind jeweils Textauszüge, in denen Lelles ältere Schwester Cotsch mit ihrer Mutter spricht. Dabei ist sie sehr ausfallend, beschimpft sowohl ihre Mutter als auch ihren Vater und beschuldigt diesen des Besuchs von Prostituierten. Den Vater beschimpft sie als „Arschloch“ ((5), (6)) und ihre Mutter bewertet sie als „scheiße“ (4). Weiterhin sagt sie ihrer Mutter unverblümt, dass sie sie „hasse“ und dass die gesamte Familie sie „ankotze“ (4). Sie unterstellt der Mutter außerdem, dass diese mit Rita rumfummele (4) und dass sie „keinen Schimmer“ habe, wie „Männer ticken“ (6). Die größte Wut scheint sie allerdings gegen ihren Vater zu hegen, da sie ihm zunächst unterstellt, zu einer „dreckigen Bahnhofsnutte“ gegangen zu sein, um sich „einen blasen zu lassen“ und diesen Vorwurf kurz darauf noch verstärkt, indem sie sagt, dass er sich „so eine eklige Tripper-Nutte geangelt“ habe, die er „wie bekloppt in den Arsch“ bumse (6). Auf all diese Beschimpfungen und Wutausbrüche reagiert die Mutter jedoch recht ruhig und duldet Cotschs Äußerungen. In Beispiel (6) scheint es bisweilen so, als schenke sie den Anschuldigungen

ihrer ältesten Tochter ihrem Mann gegenüber Glauben (*»Meinst du wirklich, Papa ist zum Bahnhof gefahren?«*).

- (4) *»Ich wollte Rita doch nur trösten!« [...] Mama, du hast wirklich noch viel zu lernen! ¶ »Du bist so scheiße, Mama, ich hasse dich!«* Cotsch springt vom Fensterbrett runter, stürmt mit wehenden Haaren durch die Küche und knallt die Glastür hinter sich zu.[...] *»Mach die Tür auf. Sei nicht böse. Es tut mir Leid!« ¶ »Ich hasse dich!« ¶ »Bitte mach die Tür auf, dann können wir reden!« ¶ »Ich will nicht mit dir reden. Ich will mit niemandem reden. Ihr kotzt mich alle an!« ¶ »Komm wieder raus. Wir machen es uns in der Küche gemütlich!« ¶ »Scheiß gemütlich! Mach's dir doch mit deiner Rita gemütlich. Mit der fummelst du doch eh schon rum!«* (AHvL: 27-28)
- (5) Egal, was gerade passiert ist, Mama spult ihre Nach-Hause-Komm-Sätze ab. ¶ *»Und seid leise, damit Papa nicht aufwacht!« ¶ »Arschloch!« ¶ »Bitte, Cotsch!«* Ich schleudere meine Schuhe in die Ecke vom Windfang und gehe rüber in Cotschs Zimmer, wo sie stumm auf dem Bett sitzt. Ich setze mich neben sie. Mama kommt gleich hinterher und lehnt sich an den gelb lackierten Türrahmen. ¶ *»Setzt euch doch bitte nicht immer mit euren Dreckhosen aufs Bett! Und Lelle, stell deine Schuhe vernünftig hin. Wenn Papa das sieht, gibst's wieder Ärger!« ¶ »Mach ich gleich!« ¶ »Arschloch!« ¶ »Jetzt hör doch mal auf, Cotsch!« ¶ »Warum denn?« ¶ »Weil ich den Mist jetzt nicht mehr hören will!« ¶ »Das ist kein Mist! Das ist die beschissene Wahrheit! Tu doch nicht immer so, als wäre alles in Ordnung!« ¶ »Mache ich doch gar nicht!« ¶ »Machst du wohl, sonst würdest du zugeben, dass Papa ein Arschloch ist!«* Mama guckt zu Boden und fängt wieder an, an ihrer aufgebissenen Lippe rumzumachen. [...] Ich wette, sie setzt sich erst zu Cotsch auf die Bettkante, wenn sie mich durch die offene Windfangtür beobachtet hat, wie ich artig meine dämlichen Schuhe in Reih und Glied hingestellt habe. ¶ *»Ich geh ins Bett!« ¶ »Stell deine Schuhe vorher noch richtig hin!« ¶ »Ja, mache ich!« ¶ »Und mach die Windfangtür hinter dir zu!« ¶ »Hmhm!« ¶ »Gute Nacht, mein Lieblingskind!« ¶ »Gute Nacht!«* (AHvL: 188-190)
- (6) *»Eigentlich wollte ich ja drüben im Nähzimmer schlafen, um mir nicht Papas Geschnarche anhören zu müssen. Aber dann dachte ich, dass ich ihm wenigstens sagen muss, dass Cotsch wieder da ist. Also bin ich noch mal aufgestanden und zu ihm ins Schlafzimmer gegangen. Aber Berni lag nicht im Bett. Jetzt weiß ich nicht, wo er ist. Ohne Auto wird er ja nicht ins Geschäft gefahren sein!« ¶ »Der ist bestimmt zu so einer dreckigen Bahnhoßnutte gegangen, um sich einen blasen zu lassen!« ¶ »Was soll er denn da?« ¶ »Na was schon? Rumbumsen, bis das Bett zusammenbricht!« ¶ »Papa doch nicht!« ¶ »Mann, Mama! Du hast echt keinen Schimmer, wie Männer ticken!« ¶ »Meinst du wirklich, Papa ist zum Bahnhof gefahren?«* Großartig, Cotsch ist wieder ganz obenauf. [...] *»Logisch, das Arschloch ist zu einer Nutte abgehauen. Wo soll er sonst sein?«* ¶ Auf der anderen Seite ist es ganz praktisch, dass Cotsch so unverblümt über die Sache spricht. So kann ich wenigstens aus dem Augenwinkel beobachten, ob Arthur bei den Worten »Bahnhof« oder »Nutte« oder »blasen« zusammenzuckt. ¶ *»Der hat sich so eine eklige Tripper-Nutte geangelt, bumst ihr wie bekloppt in den Arsch, und wenn er wieder zu Hause ist, kriegst du die Viren voll mit eingimpft!«* ¶ *»Cotsch, bitte!« ¶ »Davon kannst du ausgehen!« ¶ »Bitte, Cotsch, red nicht so über deinen Vater!« ¶ »Arschloch!«* (AHvL: 219-221)

Wie in den oben angeführten Beispielen ersichtlich, schlägt Cotsch ihrer Mutter gegenüber einen sehr aggressiven Tonfall an. Nun sollen zum Vergleich mit den Beispielen (7), (8) und (9) ein paar Gespräche mit ihrer jüngeren Schwester Lelle untersucht werden, um etwaige Unterschiede festzustellen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es zwischen den beiden Schwestern zwar zu Reibungen kommt, sie sich in der Regel aber verstehen und zusammenhalten. Auffällig ist, dass Cotsch in Gegenwart von Lelle nicht mit so drastischen Worten über ihre Mutter spricht, wie in Ausschnitt (4). Sie stellt lediglich fest, dass die Mutter sich „wie ein kleines Kind“ benehme (8). Dass zwischen den beiden Schwestern Spannungen

bestehen, sieht man in den Beispielen (7) und (8). Lelle kreidet Cotsch an, dass sie „Stress“ gemacht habe, woraufhin Cotsch ihr dasselbe vorwirft. Im Anschluss beanstandet Cotsch, dass es immer nur um Lelle und ihren „Scheiß“ gehe (7). In Beispiel (8) wirft Lelle Cotsch vor, dass diese sich auch wie ein kleines Kind benehme, worauf Cotsch aggressiv mit „Halt die Fresse!“ reagiert und somit das Thema beendet. Als Lelle Cotsch zurechtweist, nicht die für den Vater vorgesehenen Eier zu essen, reagiert Cotsch wiederum mit einem aggressiven Vorwurf (*»Kannst du dich eigentlich nur mit Scheiße befassen?«*). In Beispiel (9) zeigt sich jedoch, dass Cotsch nicht immer diese aggressive Sprechweise an den Tag legt. In diesem Gespräch ist sie direkt kleinlaut und reagiert allenfalls trotzig auf Lelles vernünftige Einwände. An dieser Stelle des Gesprächs ist Lelles Ausdrucksweise expressiver (*spinnst du?; brutal hinschmeißen; Quatsch; Krüppelknie*).

- (7) »Wo ist denn Mama?« Cotsch steht mit zerzausten Haaren und verheulten Augen neben mir. Ich stoppe die Salatschleuder. ¶ »Die ist abgehauen!« ¶ »Wohin denn?« ¶ »Keine Ahnung!« ¶ »Aber Papa kommt doch gleich!« ¶ »Hättest du nicht so einen Stress gemacht, wäre Mama bestimmt nicht weggelaufen!« ¶ »Du machst doch selber immer Stress!« ¶ »Mache ich gar nicht!« ¶ »Klar! Es geht immer nur um dich und deinen Scheiß!« ¶ »Gar nicht wahr!« ¶ »Wo issn Mama jetzt?« ¶ »Weiß ich nicht!« ¶ »Was hat sie denn gesagt, wo sie hingeht?« ¶ »Gar nichts. Die ist einfach mit Hausschuhen rausgerannt!« ¶ »Die ist bestimmt zu Rita!« ¶ »Ich ruf da mal an!« (AHvL: 35)
- (8) »Mama ist nicht bei Rita!« ¶ »Was hat sie denn gesagt, wo sie hingeht?« ¶ »Nichts!« ¶ »Mama benimmt sich wie so ein kleines Kind!« ¶ »Du auch!« ¶ »Halt die Fresse!« Ich sage jetzt besser nichts mehr. [...] »Ich glaube, ich gehe mal Mama suchen!« Cotsch steht auf, grabbelt mit ihren Hornhaut-Abreiß-Fingern in den gehackten Eiern herum und stopft sich die Hälfte davon in den Mund. ¶ »He, die sind für Papa!« ¶ »Der hat heute Morgen schon ein Ei gegessen!« ¶ »Na und? Die sind aber für den Salat!« ¶ »Kannst du dich eigentlich nur mit Scheiße befassen?« (AHvL: 36-37)
- (9) Ich setze mich neben Cotsch und streiche ihr ein bisschen die Haare glatt, damit sie nicht ganz so mitgenommen aussieht. ¶ »Mama kommt gleich!« ¶ »Danke, Lelle!« ¶ »Kein Problem!« ¶ »Hast du Kleingeld?« ¶ »Wieso?« ¶ »Dann könnte ich mal eben draußen zur Telefonzelle humpeln und mich bei Marcel entschuldigen!« ¶ »Warum willst du dich denn bei diesem blond gefärbten Ferkel entschuldigen?« ¶ »Welches blond gefärbte Ferkel?« ¶ »Na, Marcel. Das war doch Marcel, der dir mal eben so salopp das Knie gebrochen hat. Oder nicht?« ¶ »Naja, war ich ja selber dran schuld!« ¶ »Spinnst du? Ich meine, du hättest ihm vielleicht nicht vor allen Leuten die Hose runterziehen müssen. Das hat niemand gern. Aber der muss dich ja nicht gleich brutal hinschmeißen!« ¶ »Trotzdem will ich mich entschuldigen!« ¶ »Quatsch! Der soll sich bei dir entschuldigen! Außerdem kannst du jetzt nicht mit deinem Krüppelknie draußen rumhüpfen! Da verschieben sich nur die Knochen, wenn das gebrochen ist.« ¶ »Na und?! Gib mir das Kleingeld!« ¶ »Nö! Frag doch Doktor Seifert, ob du sein Telefon benutzen darfst!« ¶ »Das ist doch voll peinlich! Los, gib mir Kleingeld!« ¶ »Nö!« (AHvL: 161-162)

Von wiederum anderer Natur ist die Beziehung zwischen Lelle und Arthur, da sie sich gerade erst kennenlernen und ineinander verlieben. In den Beispielen (10) und (11) zeigt sich bei beiden daher eine vergleichsweise zurückhaltende Sprache mit einigen Vagheitsausdrücken wie *Geht so! Eigentlich nicht!; Na ja, [...]; Ich glaub, [...]; Ich fänd es schön, [...]*. Einzig in der Bezeichnung ihrer Familie als „minderbemittelte Idioten“ wird Lelle expressiver. Damit verbündet sie sich aber gewissermaßen mit Arthur, der ihr bei der Konfrontation beistehen soll.

- (10) »Was machst du hier draußen? Bist du nicht müde?« [...] »Nö! Bist du müde?« ¶ »Geht so! Eigentlich nicht!« ¶ »Ich auch nicht!« ¶ »Wolltest du gerade spazieren gehen?« ¶ »Nö! Na ja, vielleicht ein bisschen!« ¶ »Ich gehe gerne nachts spazieren!« ¶ »Ich auch!« ¶ »Wollen wir noch ein bisschen spazieren gehen?« (AHvL: 214)
- (11) »Kommst du mit, Arthur?« ¶ »Nee! Ich glaub, ich gehe besser nach Hause!« ¶ »Also, wenn du denkst, dass du störst, dann ist das nicht so. Ich fänd es schön, wenn du noch mitkommst!« ¶ »Ich weiß nicht!« ¶ »Willst du mich etwa mit diesen minderbemittelten Idioten allein lassen?« ¶ »Nö!« ¶ »Na, dann komm!« (AHvL: 218)

6.2.3.2 Marsmädchen

In *Marsmädchen* sind im Vergleich zu *Ich habe einfach Glück* relativ wenige Stellen vorhanden, in denen Jugendliche mit Erwachsenen sprechen. Auszüge aus zwei Gespräche zwischen Miriam und ihrer Mutter sind als Beispiele (12) und (13) aufgeführt. In Auszug (12) bittet Miriam ihre Mutter um Erlaubnis, gemeinsam mit Laura und Phillip wegfahren zu dürfen. Sie versucht, ihrer Mutter nur die wichtigsten Informationen zu geben und kein Misstrauen zu erregen, weshalb sie ihre Antworten so kurz wie möglich hält. Dass sie innerlich viel emotionaler gestimmt ist, als sie zugeibt, zeigen ihre Kommentare im Erzähltext (*Öh...; Juchuu! Jippieh!*). Beispiel (13) hingegen ist eine alltägliche Konfrontationssituation, aus der sich ein Streit über das Anklopfen der Mutter entspinnt. Miriam reagiert auf die Argumente der Mutter patzig und knapp (*Ja, und wie!; Aber das ist mein Zimmer!*). Sie wird allerdings nicht ausfallend und verwendet eine neutrale Sprache. Wie sehr sie sich aufregt, wird erneut im Erzähltext deutlich, in dem sie lautmalerische Elemente wie *Tocktocktock* und *ARRRRRRRGH!* verwendet.

- (12) »Mama?« Kurz vor zehn. Der Film läuft noch bis kurz vor elf. »Mmmh?« Mama gähnt. »Mama, wir wollen am Wochenende einen Ausflug machen.« ¶ »Wer ist wir?« ¶ »Laura, Phillip und ich. Wir wollen zu Phillips Onkel fahren. Nur eine Nacht.« ¶ »Und dieser Onkel weiß das?« Öh ... »Ja.« Glaubst sie mir das? »Sonntag kommst du wieder?« ¶ »Ja.« Mama gähnt wieder. »Haste denn genug Geld?« ¶ »Ja, geht schon, ist ja auch ganz billig, wenn wir zu dritt fahren.« ¶ »Na gut.« ¶ »Danke!« Juchuu! Jippieh! (TB: 120-121)
- (13) Ohne auf Antwort zu warten steht Mama plötzlich im Zimmer. »Ich dachte, du musst Hausaufgaben machen.« ¶ Nein, war gelogen, weil ich jetzt keine Tanten anrufen will, um mich für eine dämliche Karte aus Teneriffa zu bedanken und mir dann stundenlang anzuhören, dass ich ja auch schon lange nicht mehr, blahblah, und meine liebe Cousine mich ja soooo gerne wieder, blahblah, kotz. ¶ »Ja, muss ich auch!« So. ¶ »Sieht aber nicht danach aus.« ¶ »Warum kommst du einfach hier so rein?« ¶ »Ich habe geklopft.« Jede einzelne Silbe betont, tocktock-tock, so sagt sie das. ¶ »Ja, und wie!« Ich stehe auf und starre sie an. ¶ »Ja, ich habe geklopft.« ¶ Tocktocktock, ich bin nicht schwer von Begriff! ¶ »Ich habe aber nicht herein gesagt!« Nimm das. [...] »Aha, du hast nicht herein (h-e-r-e-i-n) gesagt. Mhh. Tja. Was hältst du denn davon, wenn wir die Tür einfach aushängen, dann kannst du dich auch nicht beschweren, wenn ich nicht richtig klopfe!« ¶ ARRRRRRRGH! ¶ »Oder was denkst du?« ¶ »Aber das ist mein Zimmer!« (TB: 24-25)

In Beispiel (14) antwortet Laura ihrem Lehrer in langen, zusammengesetzten Sätzen. Sie leitet ihre Meinungsäußerung mit Vagheitsausdrücken ein (*Ich glaube, ich*

weiß nicht, [...]) und in den nachfolgenden Sätzen lässt sie die Hauptsätze weg. Die Verwendung von *verdammt* als Synonym für 'sehr' könnte man als expressiv einordnen.

- (14) Schau wieder aus dem Fenster. »*Ich glaube, ich weiß nicht, aber er klingt verdammt traurig*«, höre ich Laura sagen. Und schau wieder nach vorne. »Und warum?«, fragt Lämmert. »*Weil nichts passiert und er das nicht erträgt*«, sagt Laura. »*Weil er schläft und nicht aufwachen kann, aber gerne will.*« (TB: 72)

Die Beispiele (15), (16) und (17) sind Auszüge aus Gesprächen von mindestens drei Jugendlichen. Im Gespräch zwischen Miriam, Laura und Phil (15) lassen sich keine besonders markierten lexikalischen Einheiten erkennen. Das Verb *aufsagen* wird von anderen Sprechern aufgegriffen. Die Sätze sind allesamt vergleichsweise einfach und kurz und werden häufig mit einem Rückversicherungssignal (*ja?*; *oder?*) abgeschlossen. In Beispiel (16) und (17) hingegen, wo jeweils Miriam, Laura, Suse und Ines miteinander reden, werden expressivere Lexeme wie *mainstreamig*, *Finger abbrechen*, *krass*, *Persokontrolle*, *zu süß* und *reinwerfen* gebraucht. In Beispiel (16) wird deutlich, dass Ines, Suse und Miriam sich schon länger kennen, denn ansonsten hätte Suse sich die spitze Bemerkung, dass die Einlasskontrolle nicht so streng gewesen sein könne, wenn Miriam hineingekommen ist, wahrscheinlich nicht erlaubt.

- (15) Laura schaut mich an und sagt: »*Kannste denn auch singen?*« ¶ »*Nein*«, sag ich. ¶ »*Echt nicht?*« ¶ »*Nein*.« Hab noch nie gesungen, tu's also nicht, kann's also nicht. ¶ »*Was kannst du denn?*« ¶ Bitte? ¶ »*Na, jeder kann was, oder?*« ¶ »*Ja?*«, frag ich. Jeder kann was. Klar. Ich kann meinen Namen buchstabieren und immer noch den Erbkönig aufsagen. »*Ich kann den Erbkönig aufsagen.*« Klasse. Jetzt hab ich sie bestimmt mal mächtig beeindruckt. ¶ »*Ich konnte mal die Glocke aufsagen*«, sagt Phillip. ¶ »*Die ist echt lang, oder?*«, fragt Laura. ¶ »*Kann sein*«, sagt Phillip. »*Ich kann sie ja nicht mehr aufsagen.*« ¶ »*Siehste*«, sagt Laura, »*du kannst immerhin noch den Erbkönig auswendig. Ich konnte den damals schon nicht.*« ¶ »*Du willst aber jetzt nicht, dass ich ihn hier aufsaue, oder?*« ¶ Ich stell mir vor, ich steh auf dem Tisch und trage den Erbkönig vor, und morgen macht das die Runde in der Schule und ich bin auf ewig blamiert, geächtet auf ewig, dabei wollte ich doch mein Abitur machen, es wenigstens versuchen. ¶ »*Nur wenn du willst*«, sagt Phillip und grinst. ¶ »*Ein andermal vielleicht.*« Vielleicht? Niemals! ¶ Irgendwann ist es neun. »*Ich geh jetzt.*« (TB: 40-41)
- (16) »*Was hast du eigentlich am Wochenende gemacht?*«, fragt Suse. ¶ »*Wir waren im Austerhaus*«, sage ich. Ich drehe mir mit Luras Tabak eine Zigarette. ¶ »*Und was hast du gemacht?*«, fragt Laura. ¶ »*Ich war mit Martin weg.*« ¶ »*Ja? Wo wart ihr denn?*« ¶ Frage ich. Dabei weiß ich es doch. Starre auf die Zigarette, als ob sie mir antworten würde. Zigaretten-drehen ist ganz schön schwer. Laura hat es mir gezeigt. ¶ »*Ihr wart im Austerhaus?*«, fragt Ines. ¶ »*Ja*«, sagt Laura. ¶ »*Und wie war's?*« ¶ Suse ist still. ¶ »*Gut. Nicht?*« Laura schubst mich an. ¶ »*Mmhmmh.*« Kann alles heißen. Kann auch Milch kaufen heißen. ¶ »*Was spielen die denn da für Musik?*« ¶ »*House? Trance?*«, fragt Suse jetzt plötzlich wieder. ¶ »*Nein, nicht so mainstreamig.*« Hoppla. Neuer Ansatz. [...] »*Sag mal*«, sagt Suse, »*willste nicht lieber eine von mir, bevor du dir die Finger abbrichst?*« ¶ »*Geht schon.*« Ich schaff das. »*Und wie seid ihr reingekommen?*« ¶ »*Wir haben bezahlt und sind reingegangen.*« ¶ »*Ach, sind die da nicht so krass mit Persokontrolle und so?*« ¶ Ines kann manchmal sehr, sehr neugierig sein. ¶ »*Nee.*« ¶ »*Na, wenn Miriam reingekommen ist, dann kann's ja nicht so krass sein*«, sagt Suse. (TB: 69-70)

- (17) Um halb zehn schaut Dennis ins Zimmer rein. ¶ »Mädels, wollt ihr im Auto mitfahren?« ¶ Ines kichert schon wieder und Suse schminkt sich die Lippen nach. »Gerne.« ¶ Es klingelt wieder. Dennis sitzt mit seinen Freunden im Keller. »Ich geh schon. Seid mal so in 'ner halben Stunde fertig, ja?« ¶ »Jaha!«, von Suse und Ines. ¶ Suse lässt sich aufs Bett fallen und lacht. »Mensch, Miriam, der ist aber auch zu süß!« ¶ Kotz. ¶ Jemand kommt die Treppe hoch und Suse setzt sich aufrecht hin. ¶ Tür auf. ¶ Laura. ¶ Phillip. ¶ »Hallo.« ¶ Und noch ein paarmal »Hallo«. [...] »Wie machen wir das denn jetzt mit dem Fahren, wir sind ja schon fünf?«, fragt Suse. »Wir laufen«, antwortet Ines und Suse schmolzt, aber nur kurz, dann nimmt sie die Flasche und trinkt. Laura schaut mich an und kramt plötzlich in ihrer Tasche. Sie zieht eine CD raus. »Kann ich die mal reinwerfen? Ich hab die heute erst geholt und ich glaube, die ist echt gut.« Miriam nickt. (TB: 100-101)

6.2.3.3 Fazit

In *Ich habe einfach Glück* und *Marsmädchen* lässt sich durchaus ein unterschiedlicher Umgang mit Gesprächen in der *Ingroup*- und *Outgroup*-Kommunikation beobachten. Bei *Ich habe einfach Glück* fällt die Aggressivität der älteren Schwester gegenüber den Eltern und insbesondere dem Vater auf, gegen den sie wüste Beschimpfungen und heftige Unterstellungen vorbringt. Die jüngere Schwester Lelle verhält sich neutral und versucht zwischen den Parteien zu vermitteln. In *Marsmädchen* sind solche Wutausbrüche nicht auffindbar. Miriam gerät ebenfalls mit ihrer Mutter aneinander, verwendet dabei jedoch keine vulgären Ausdrücke, sondern reagiert lediglich trotzig und patzig.

Marsmädchen ist hingegen in der *Ingroup*-Kommunikation auffälliger, da in den Gesprächen zwischen den Jugendlichen expressivere sowie gruppenspezifische Lexik und Kommunikationsstrategien gebraucht werden. Sowohl im Gespräch der Mädchen untereinander, als auch im gemischtgeschlechtlichen Gespräch lässt sich dies beobachten. Wenn die beiden Schwestern in *Ich habe einfach Glück* miteinander sprechen, kommt es ebenfalls zu einem heftigen Wortgefecht, in dem Cotsch ihrer Schwester gegenüber allerdings nicht so beleidigend wird, wie gegenüber ihrem Vaters. Die Gespräche zwischen Lelle und Arthur weisen keine besonderen Anzeichen von Expressivität auf, was darauf zurückzuführen ist, dass sie sich noch nicht lange kennen.

6.3 Die Übersetzung wörtlicher Rede von Jugendlichen ins Spanische

In Abschnitt 6.2.2 habe ich festgestellt, dass nur wenigen Lexemen aus dem Korpus eine rein jugendsprachliche Verwendung zugesprochen werden kann. Diese Tatsache muss aber nicht Anlass zur Verwunderung bieten, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass jeder Jugendliche diesen speziellen Stil auch verwendet. In Abschnitt 3.4 wurden jedoch Merkmale beschrieben, die der *Sprache von Jugendlichen*

immanent sind. Dazu zählen auch Besonderheiten in der Lexik, der Wortbildung, der Modalität und dem Gebrauch von Interjektionen sowie kommunikativen Strategien. Beispiele, die diesen Kategorien zugeordnet werden konnten, und deren Übersetzung werden in den folgenden Abschnitten analysiert und zu bewerten versucht.

6.3.1 Lexik

6.3.1.1 Vulgarismen und Kraftausdrücke

Scheiße gehört wohl zu den bekanntesten und gebräuchlichsten Schimpfwörtern im deutschen Sprachraum. Auch in der untersuchten wörtlichen Rede tauchen zahlreiche Beispiele auf, in denen dieses Lexem in adverbialer und adjektivischer Verwendung, als Präfix oder als Interjektion sowie *Passe-partout*-Wort auftritt.

Der Duden (Kunkel-Razum 2007) spricht dem indeklinablen Adjektiv *scheiße* die stilistische Ebene „derb abwertend“ und die Bedeutungen „ausgesprochen schlecht, unerfreulich, ärgerlich“ zu. Dieser Gebrauch zeigt sich auch in Zitat (18):

- (18) »Hier riecht's *scheiße*, ich weiß« (TB: 21)
 «Aquí huele a *mierda*, ya lo sé» (TB/S: 26)

Die Sprecherin möchte in Beispiel (18) ausdrücken, dass es in der Stadt nicht gut riecht. In der Übersetzung kommt jedoch eher die wörtliche Bedeutung heraus, und zwar, dass es 'nach Scheiße' riecht. Im Zusammenhang mit *oler a* ('exhalar olor' (Seco *et al.* 1999: 3284)) muss für *mierda* hier die Bedeutung „excremento“ (Seco *et al.* 1999: 3066) angenommen werden, was einer wörtlichen Übersetzung entspricht.

Im folgenden Beispiel (19) orientiert sich der Zieltext stärker am Ausgangstext und behält die Wortart bei:

- (19) »Du bist so *scheiße*, Mama, ich hasse dich!« (AHvL: 27)
 "Tú eres tan *mierda*, mamá, ¡te odio!". (AHvL/S: 24)

Anders stellt sich der Fall im folgenden Zitat (20) dar. In der Übersetzung wird die Abwertung substantivisch ausgedrückt, was möglicherweise auf die Intensivierung mit *echt* zurückzuführen ist, die bei einer wörtlicheren Übertragung (etwa *la iluminación es mierda*) schwieriger anzuschließen wäre.

- (20) »Ich bin richtig stolz auf mich, muss ich sagen, dafür, dass die Beleuchtung echt *scheiße* ist, sieht das doch ganz fantastisch aus.« (TB: 77)
 «Estoy orgullosa de mí, todo hay que decirlo, teniendo en cuenta que la iluminación es una auténtica *mierda*, me ha quedado fantástico de verdad.» (TB/S: 80)

In Beispiel (21) wird das Adjektiv durch einen adjektivischen Phraseologismus ersetzt, der jedoch als semantische Entsprechung gelten kann.

- (21) »Ich schon, meistens nach der Schule, weil die Züge hier so *scheiße* fahren.« (TB: 92)
 «Yo, sí, casi siempre después de las clases porque los trenes aquí funcionan *de pena*.»
 (TB/S: 96)

Als letztes Beispiel für die adjektivische Verwendung von *scheiße* wird das Zitat (22) verwendet, in dem ein Film anhand der Vorschau bewertet wird. Im Zietext wird erneut ein Substantiv aus der Stilebene „vulgar“ (Seco *et al.* 1999: 236) verwendet, der mit seiner Bedeutung „cosa tonta o idiota“ einer Missbilligung des Bezeichneten entspricht.

- (22) »Der ist bestimmt *scheiße*.« (TB: 92)
 «Seguro que ésa es *una gilipollez*.» (TB/S: 96)

Als Grundmorphem in Adjektivkomposita drückt *scheiß* eine Verstärkung der zweiten Komponente des Kompositums aus. *Scheißegal* ist allerdings bereits so weit lexikalisiert, dass der ersten Komponente laut Duden (Kunkel-Razum 2007: 1453) die Bedeutung ‘völlig’ zukomme. In den Beispielen (23) und (24) wird *scheißegal* mit dem Phraseologismus *importar una mierda* übersetzt.

- (23) Ich bin euch eben *scheißegal*! (AHvL: 100)
 ¡A vosotros, os *importo una mierda*! (AHvL/S: 82)
- (24) »Ist doch *scheißgal* [sic], wo das Arschloch ist!« (AHvL: 216)
 "¡*Importa una mierda* dónde esté el cabrón!". (AHvL/S: 180)

Das Nomen *Scheiß* kann auch attributiv gebraucht werden, wobei es in den Beispielen (25) und (26) mit der Bedeutung ‘Ablehnung gegenüber des Bezeichneten’ verwendet wird (vgl. Kunkel-Razum 2007: 1435). Mit der Voranstellung von *mierda* orientiert sich der Zietext an der Wortstellung des Ausgangstextes.

- (25) »*Scheiß* Geige!« (AHvL: 11)
 "¡*Mierda de violín*!". (AHvL/S: 11)

In Beispiel (26) wird durch das Setzen von Bindestrichen zwischen allen Satzkomponenten die Aufgebrachtheit der Sprecherin typographisch verdeutlicht. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass sie jedem Namen *Scheiß* voranstellt, und zwar auch den einzelnen Teilen des Doppelnamens *Gérard-Michel*. Dieser stilistische Gebrauch der Wortwiederholung wurde in der Übersetzung leider nicht nachvollzogen, da weder konsequent noch bei allen Namen *mierda de* gewählt wurde.

- (26) »Du-hast-dich-um-die-*Scheiß*-Dorle-gekümmert-während-der-*Scheiß*-Gérard-*Scheiß*-Michel-unterwegs-war-um-den-*Scheiß*-Antoine-zu-suchen?« (AHvL: 238)
 "¿Tú-te-has-ocupado-de-esa-*mierda-de*-Dorle-mientras-el-*mierda*-Gérard-Michel-estaba-de-camino-para-buscar-al-*mierda-de*-Antoine?". (AHvL/S: 200-201)

Wird *Scheiße* als Interjektion verwendet, entscheidet sich der Übersetzer wiederholt für die Interjektion *joder* als Entsprechung (Bsp.: (27), (28), (29)):

(27) Hier ist Nichtraucher«, erinnert sie Phillip. »*Scheiße*«, murmelt sie. (TB: 140)

«Esto es para no fumadores», le recuerda Phillip. «*Joder*», murmura. (TB/S: 142)

(28) Es kracht. »*Scheiße*, gefroren«, aber sie kaut weiter. (TB: 35)

Cruje. «*Joder*, congelado», pero sigue masticando. (TB/S: 40)

In Zitat (29) wird die Interjektion durch das jugendsprachliche Adjektiv *verfickte* intensiviert, was in der Übersetzung dazu führt, dass *mierda* als Entsprechung für *Scheiße* gewählt und durch das Partizip *jodido* intensiviert wurde. In diesem Beispiel fallen außerdem die Vulgarismen *schweinekalt* und *Drecksding* auf. Die Bedeutung 'sehr' des Ersteren wird durch die spanische Entsprechung *que pela*, die auf einem vergleichbaren stilistischen Niveau liegt („col.“ (Seco *et al.* 1999: 3454)), adäquat übertragen. *Drecksding* stellt eine abwertende Form eines der häufigsten *Passe-partout*-Wörter im Deutschen dar. Die Abwertung wird im Spanischen durch *mierda de* ausgedrückt und die fehlende Explizierung des Gewünschten – ein vorher angesprochener Ring aus dem Kaugummiautomaten – mit einem ähnlich vagen Lokaldeiktikum verdeutlicht.

(29) »*Scheiße!*« [...] »Laura«, sagt der Typ, »es ist *schweinekalt!*« [...] »*Verfickte Scheiße!*« [...] »Das wird doch nichts!« ¶ »Ich will aber das *Drecksding* haben, und zwar jetzt!« (TB: 34)

«*Joder!*» [...] «Laura», dice el tipo, «¡hace un frío *que pela!*». [...] «*Jodida mierda!*» [...] «¡No va a salir!» ¶ «¡Pero es que quiero esa *mierda de ahí*, y además ya mismo!» (TB/S: 39)

Scheiß bzw. *Scheiße* lässt sich auch gut als *Passe-partout*-Wort für Schlechtes und Unerfreuliches, das nicht näher bestimmt wird, verwenden. Dabei steht natürlich wiederum die Expressivität der Äußerung im Vordergrund, wie sich in den Beispielen (30), (32) und (31) beobachten lässt. In Beispiel (31) entscheidet sich die Übersetzerin für die idiomatische Entsprechung *todas tus chorradas*, wahrscheinlich, weil *chorradas* sehr häufig im Zusammenhang mit Verben des Sagens gebraucht wird. In Beispiel (32) entspricht die Explizierung des Vulgarismus durch den Artikel dem Ausgangstext allerdings weniger, da dieser Ausdruck im Original allgemein gehalten wird.

(30) »Du rauchst Selbstgedrehte?«, fragt Ines. »Ja, ist besser. In den Filtern ist ziemlich viel *Scheiß* drin.« (TB: 29)

«¿Te lías tú misma los cigarrillos?», pregunta Inés. «Sí, es mejor. En los filtros hay bastante *mierda*.» (TB/S: 34)

(31) »Hör mal, vielleicht hab ich einfach keine Lust dir mein Liebesleben auseinander zu pflücken, nur weil du uns immer *jeden Scheiß* erzählst!« (TB: 144)

«¡Escúchame, lo que pasa es que no tengo ni la más mínima gana de deshojar en tu presencia mi vida amorosa sólo porque tú nos cuentes a nosotras *todas tus chorradas!*» (TB/S: 146)

(32) »Kannst du dich eigentlich nur mit *Scheiße* befassen?« (AHvL: 37)

»¿Es que tú únicamente puedes ocuparte de *la mierda*?«. (AHvL/S: 31)

Um die ausführliche Betrachtung des Lexems *Scheiße* zu Ende zu bringen, folgt abschließend ein Beispiel für den phraseologischen Gebrauch (Bsp. (33)). Dieser Phraseologismus mit der Bedeutung 'überhaupt nichts', der als Einspruch gegenüber dem Gesprächspartner benutzt wird, hat in (Y) *una mierda* eine direkte Entsprechung im Spanischen, was von der Übersetzerin richtig erkannt wurde.

(33) »Einen *Scheiß* wirst du machen!« (TB: 127)

«¡Y *una mierda* vas a hacer tú!» (TB/S: 131)

Als Ableitung von *Scheiße* behält *beschissen* auch die übertragene Bedeutung der Ableitungsbasis. In Beispiel (34) kann zwar auch ein Wortspiel beabsichtigt sein, dennoch dominiert die metaphorische Bedeutung. Da keine der zahlreichen Bedeutungen von *cagar* 'sehr schlecht, unerfreulich' umfasst (vgl. Seco *et al.* 1999: 789-790), ergibt sich der Schluss, dass sich die Übersetzung zu sehr an der wörtlichen Aussage orientiert.

(34) Diese ekligen Binden sind so dick, dass man sich wie so ein *beschissenes* Baby fühlt!« (AHvL: 66)

¡Esas apestosas compresas son tan gruesas que una se siente como un bebé *cagado*!« (AHvL/S: 56)

In Beispiel (35) ist dem Übersetzer dieser Irrtum jedoch nicht unterlaufen.

(35) Das ist kein Mist! Das ist die *beschissene* Wahrheit! (AHvL: 189)

¡No es ninguna porquería! ¡Es una *mierda de verdad*! (AHvL/S: 156)

Für manche Jugendliche können die ersten Erfahrungen mit Alkohol mit anschließendem Erbrechen verbunden sein. Die Erinnerung an solche Vorkommnisse durch weitere Anwesende kann die Gruppe bisweilen ziemlich lang mit Gesprächsstoff versorgen. Es versteht sich daher von selbst, dass zu dessen Bezeichnung das „saloppere“ (Kunkel-Razum 2007: 1009) *kotzen* benutzt wird. Wie in den Beispielen (36) und (37) zu sehen ist, wird dies auch in den untersuchten Texten nachvollzogen. In der Übersetzung wird folgerichtig der Phraseologismus *echar la pota*, der in Seco *et al.* (1999: 3639) als *jergal* bezeichnet wird, verwendet.

(36) Und ich will küssen und mich ein wenig verlieben. Und ich will nicht *kotzen*.« (TB: 59)

Y quiero besarme con alguien y enamorarme un poco. Y no quiero *echar la pota*.« (TB/S: 63)

In Beispiel (37) ist außerdem die Übersetzung der stilistisch neutralen Wortgruppe *ganz unglaublich betrunken* auffällig, da sich die Übersetzerin hier wiederum für einen stilistisch niedrigeren Phraseologismus entschieden hat, der m. E. jedoch gut zu Idiomizität als Merkmal von Jugendsprache passt.

- (37) »Auf jeden Fall haben sich alle *ganz unglaublich betrunken* und ins Wohnzimmer *gekotzt* und weiß nicht was. (TB: 158)

«Al final todos *agarraron un pedo de narices*, *echaron la pota* en el comedor y qué sé yo cuántas cosas más. (TB/S: 160)

Im übertragenen Sinne lässt sich mit *zum Kotzen*, *Ich kotze* bzw. *Ich kotz gleich* auch eine starke Abneigung, Ekel oder Abscheu ausdrücken. Im Spanischen können dafür dieselben Bilder verwendet werden, was man in Beispiel (38) beobachten kann. Hier ist auch die syntaktische Struktur beibehalten, da *(ser) para vomitar* auch eine übliche Phrase ist, um Widerwillen auszudrücken (vgl. Seco *et al.* 1999: 4569).

- (38) »Das nervt total, wie du dich anstellst. Du willst ja nur, dass sich alle Sorgen um dich machen. *Zum Kotzen* ist das!« (AHvL: 67-68)

"Pones nervioso a cualquiera, tal y como te portas. Únicamente, quieres que todos se preocupen de ti. *¡Para vomitar!*". (AHvL/S: 58)

In den Auszügen (39) und (40) entspricht die syntaktische Struktur im Zieltext ebenfalls der des Ausgangstextes. Hier erscheint mir dies jedoch nicht die beste Wahl zu sein. M. E. wäre *qué asco* o. Ä. angebrachter, obwohl die hier gewählte Übersetzung sicherlich nicht zu Verständnisproblemen führt.

- (39) Die Binden hatte mir Mama vorsorglich mitgegeben. »Falls du deine Regel das erste Mal in England kriegst!« ¶ »*Ich kotze!*« (AHvL: 16)

Mamá me había dado precavidamente las compresas. "¡Por si tienes tu primera regla en Inglaterra!". ¶ "¡*Vomito!*". (AHvL/S: 14)

- (40) »Rita hat gesagt, dass sie so viele Eiterpickel hat!« ¶ »Igitt, *ich kotze!*« (AHvL: 26)

"¡Rita dijo que tiene muchos granos con pus!". ¶ "¡*Qué asco, vomito!*". (AHvL/S: 23)

Als eine Unterklasse der Vulgarismen lassen sich *Schimpfwörter* deklarieren, die auch im untersuchten Korpus relativ zahlreich und in unterschiedlicher Form vertreten sind. Dies soll auf den nächsten Seiten nähere Betrachtung finden.

Laut Duden (Kunkel-Razum 2007: 127) ist *Alte* eine jugendsprachliche Bezeichnung für 'Mädchen'. Ihr kann, wie in Beispiel (41), eine pejorative Konnotation innewohnen, dies ist aber nicht zwingend der Fall. Die Übersetzung mit *vieja* ist m. E. etwas unglücklich, da diese beiden Lexeme durchaus äquivalent sind, wenn sie sich z. B. auf die Mutter beziehen, jedoch nicht bei der Bezeichnung eines gleichaltrigen Mädchens (vgl. Seco *et al.* 1999: 4535). Da die Sprecherin vorher jedoch erwähnt, dass sie von der Ex-Freundin ihres Freundes spricht, dürfte es das Verständnis nicht beeinträchtigen. Für *Schlampe* findet man im Duden (Kunkel-Razum 2007: 1467) die Erklärungen „1. unordentliche, [...] ungepflegte weibliche Person;“ und „2. Frau, deren Lebensführung als unmoralisch angesehen wird“. Diese Bedeutungen werden zwar implizit berücksichtigt, stehen jedoch nicht im Vordergrund, wenn sie von Mädchen verwendet werden. Vor allem wird *Schlampe* zur Betitelung einer Widersacherin – insbesondere hinsichtlich der Gunst eines Jungen – eingesetzt. Dennoch kann

die Übersetzung mit *puta* hier als gelungen eingeschätzt werden. Die Übersetzung von *allerletzte* mit *de narices* verschiebt den Fokus von einer starken Abwertung zwar auf eine Intensivierung des Nomens, kommt der Expressivitätssteigerung als wichtigstem Kriterium jedoch nach.

- (41) *Die Alte* ist nämlich die *allerletzte Schlampe*, hat Martin mir erzählt, hat nichts im Hirn und macht auf weiß nicht wie erwachsen, dabei darf sie gerade mal bis elf Uhr raus, und dann muss sie auch schon ins Bettchen, und zwar ohne Kerl. (TB: 66)

Resulta que *la vieja* es una *puta de narices*, me lo ha dicho Martin, es una descerebrada y encima va de lista y de adulta por la vida, y eso que sólo puede salir hasta las once de la noche, y luego tiene que meterse enseguida en la camita, y además sin un tío al lado. (TB/S: 70)

Fette Kuh in Beispiel (42) ist wieder ein Schimpfwort, dass sich explizit an Frauen richtet und in diesem Fall auf deren Körperfülle anspielt. Dieses Bild existiert auch im Spanischen und wurde deshalb im Zieltext mit *gorda vaca* korrekt interpretiert. Dem Übersetzer ist allerdings ein Fehler im Numerus unterlaufen. Dies soll jedoch nicht weiter kommentiert werden.

- (42) »Was hat die *fette Kuh* dann gesagt?« (AHvL: 25)

"¿Qué le dijiste a esa *gorda vaca*?". (AHvL/S: 22)

Obwohl *Sau* die Bezeichnung der weiblichen Schweine ist, kann es sich als Schimpfwort auf Frauen und auf Männer beziehen. In Beispiel (43) ist es allerdings an die Mutter gerichtet. *Cerda* kann als adäquate Übersetzung angesehen werden, da es im Spanischen auch mit der Bedeutung „(co) Pers[ona] sucia. En sent[ido] físico o moral“ (Seco et al. 1999: 972) üblich ist.

- (43) »Hau ab, *du Sau*!« (AHvL: 109)

"¡Lárgate, *cerda*!". (AHvL/S: 89)

In Beispiel (44) wurde die übertragene Bedeutung des Phraseologismus im Zieltext versprachlicht, ohne eine ähnliche idiomatische Konstruktion zu suchen.

- (44) Immer dreht sich alles nur um Lelle! Was mit mir ist, interessiert mal wieder *keine Sau*. (AHvL: 132)

¡Siempre se trata de Lele! A *nadie* le interesa lo que me sucede a mí. (AHvL/S: 110)

Die Erklärung „Person, auf die jmd. wütend ist (oft als Schimpfwort)“ (Kunkel-Razum 2007: 177) für *Arschloch* trifft auch auf die Beispiele (45) und (46) zu, in denen die älteste Tochter ihre Wut auf den Vater zum Ausdruck bringt. Die Übersetzungen in beiden Beispielen entsprechen jeweils der stilistischen Ebene des Ausgangstexts. Eine gute Entscheidung des Übersetzers war es, das einmal gewählte Schimpfwort *cabrón* in Beispiel (46) wie im Ausgangstext zu wiederholen.

- (45) »Antoine war meine große Liebe und das konnte Papa nicht ertragen. Das *Arschloch* hat mein Leben zerstört!« (AHvL: 122)

"Antoine fue mi gran amor y eso papá no podía soportarlo. ¡El *hijo de puta* ha destruido mi vida!". (AHvL/S: 100)

- (46) »Und Papa?« ¶ »Der pennt!« ¶ »*Arschloch!*« ¶ »Cotsch, hör auf!« ¶ »Ist doch wahr. Papa ist *echt ein Arschloch!*« ¶ »Cotsch, bitte!« ¶ »Immer soll ich aufhören. Kann Arthur doch ruhig wissen, dass Papa ein *Arschloch* ist. Papa ist ein *Arschloch!*« ¶ »Na gut!« ¶ »*Arschloch, Arschloch, Arschloch!*« ¶ »Cotsch, bitte!« ¶ »Ist doch wahr! Hätte Papa Antoine damals nicht rausgeschmissen, wäre das heute alles gar nicht passiert!« ¶ »Ähm, ja!« ¶ »*Arschloch! Arschloch!*« (AHvL: 160)

"¿Y papá?". ¶ "¡Sobando!". ¶ "¡*Cabrón!*". ¶ "¡Vale, Cotsch!". ¶ "Es cierto. ¡Papá es un *auténtico cabrón!*". ¶ "¡Por favor, Cotsch!". ¶ "Siempre soy yo quien tiene que dejarlo. Arthur puede saber tranquilamente que papá es un *cabrón*. ¡Papá es un *cabrón!*". ¶ "¡Está bien!". ¶ "¡*Cabrón, cabrón, cabrón!*". ¶ "¡Por favor, Cotsch!". ¶ "¡Pero es cierto! ¡Si entonces papá no hubiera echado a Antoine, todo esto de hoy no habría sucedido!". ¶ "¡Está bien!". ¶ "¡*Cabrón! ¡Cabrón!*". (AHvL/S: 132)

Das Lexem *Arsch* ist einerseits ein Synonym für das oben erwähnte *Arschloch*, andererseits auch eine „derbe“ Alternative zu *Gesäß* (vgl. Kunkel-Razum 2007: 177), wie in Beispiel (47) erkennbar ist. *Culo* wird zwar im Spanischen weitaus häufiger gebraucht als das deutsche *Arsch*, allerdings zählt *culo* bereits zu den pejorativen Synonymen und ist demnach in diesem Fall angebracht. Außerdem ergibt sich daraus in Verbindung mit *gordo* ein ausdrucksstarkes Kompositum. Dennoch liegen die Entsprechungen im Zieltext stilistisch auf einer etwas höheren Ebene als im Ausgangstext.

- (47) »Dann ist er eben rüber zu der *Fettarsch*-Dorle marschiert, um zu fragen, ob sie Lust hat, mit ihm eine Runde rumzubumsen!« [...] »Klar! Der hat er doch im Urlaub schon immer auf den *fetten Arsch* gehauen!« (AHvL: 223)

"¡Pues entonces se ha ido a casa de Dorle *Culogordo* para preguntarle si le apetece darse un revolcón con él!". [...] "¡Claro! ¡Ése, en vacaciones, no dejaba de darle palmaditas en su *gordo culo!*" (AHvL/S: 186-187)

In Beispiel (48) wird wiederum das *Gesäß* bezeichnet, diesmal aber mit positiver Bewertung. Da davon ausgegangen werden kann, dass der von einem Mädchen bewunderte Hintern eines Jungen eher klein und knackig ist, passt die im Zieltext gewählte Diminutivform sehr gut.

- (48) Der hat so einen süßen *Arsch!* (AHvL: 114)

¡Tiene un *culito* tan dulce! (AHvL/S: 93)

In den Beispielen (49) und (50) finden sich wieder Kraftausdrücke, die als Schimpfwörter dezidiert auf Frauen bezogen werden. Besonders beleidigend wirkt *Nutte* hier in der Verbindung mit *dreckig*, *Bahnhof* und *Tripper*. Dies wurde in der Übersetzung mit *guarra* und *gonorreica* gut getroffen. Nicht zu den Schimpfwörtern, wohl aber zu den Vulgarismen zählen der Phraseologismus *sich einen blasen lassen* und

das Lexem *bumsen*, dem noch das als jugendsprachlich interpretierbare Präfix *rum-* vorangestellt wurde. Unverständlich erscheint es, dass der Phraseologismus nicht durch *chupársela a alguien* o. Ä. sondern durch die Entsprechung für *einen runterholen* übersetzt wurde. Stilistisch liegen beide Ausdrücke auf derselben Ebene und fehlende Kompetenz in der Ausgangssprache ist dem Übersetzer m. E. nicht vorzuwerfen. Im Falle von *bumsen* ist an der Übersetzung mit *follar* nichts auszusetzen, allerdings ist es etwas verwunderlich, weshalb die Autorin im Ausgangstext nicht das stärker markierte Lexem *ficken* verwendet, was aggressiver klingt und dem Kontext daher besser entsprechen würde.

- (49) »Der ist bestimmt zu so einer dreckigen *Bahnhofsnutte* gegangen, um sich *einen blasen zu lassen!*« [...] »Na was schon? *Rumbumsen*, bis das Bett zusammenbricht!« (AHvL: 220)

"¡Ese seguro que ha ido a visitar a una *guarra puta de estación* para que *le haga una paja!*". [...] "¿Qué, sino? ¡*Follar* hasta que la cama se venga abajo!" (AHvL/S: 184)

- (50) »Logisch, das Arschloch ist zu einer *Nutte* abgehauen. Wo soll er sonst sein?« [...] »Der hat sich so eine eklige *Tripper-Nutte* geangelt, *bumst* ihr wie bekloppt in den Arsch, und wenn er wieder zu Hause ist, kriegst du die Viren voll mit eingimpft!« (AHvL: 220-221)

"Lógico, el cabrón se ha largado con su *puta*. ¿Dónde si no va a estar?". [...] "Ese se ha pescado una de esas asquerosas *putas gonorreicas*, *la folla* por el etilo como un poseso y cuando esté de nuevo en casa, te inyectará los virus" (AHvL/S: 18)

Ein unter Jugendlichen weit verbreitetes Schimpfwort, das wieder vorrangig an Mädchen adressiert ist, wird in Beispiel (51) aufgegriffen. Die Übersetzerin überträgt das Kompositum *Pferdefotzen* in eine Kontamination aus *gilipollas* – einer Beschimpfung für Personen, die anderen mit ihren Taten oder Aussagen auf die Nerven gehen (vgl. Moliner 1998: 1394) – und *caballos*. Die Abwertung dieser Personen kommt im Ausgangstext sicherlich besser zum Tragen, allerdings ist die Lösung im Zielttext sehr kreativ und passend, da es sich um eine Art Namen handelt.

- (51) Carola sitzt drüben, mit noch ein paar Mädchen. »Die *Pferdefotzen*« nennt Suse die Reihe. (TB: 17)

Carola se sienta delante con un par de chicas más. A las de esa fila Suse las llama «las *gilicaballos*». (TB/S: 23)

Im Bereich der Vulgarismen und insbesondere der Schimpfwörter lohnt sich die Gegenüberstellung der verschiedenen Texte des Korpus. Alle vorherigen Beispiele stammen aus *Ich habe einfach Glück* und *Marsmädchen*, die nachfolgenden Auszüge sind dem *Kleinen Vampir* entnommen, wobei deutliche Unterschiede auszumachen sind: Sie sind viel weniger anstößig, vulgär und verletzend und demzufolge auch für Leser im Grundschulalter geeignet.

Schwachkopf in Beispiel (52) erhält im Duden die stilistische Einordnung *abwertend* (Kunkel-Razum 2007: 1505), wohingegen z. B. *Arschloch* als *derb* eingeschätzt wird. Die Übersetzung mit *imbécil* ist korrekt, da ein *Schwachkopf* ein „dummer

Mensch“ (Kunkel-Razum 2007: 1505) ist und *imbécil* in Bezug auf Personen „falta de inteligencia“ (Seco *et al.* 1999: 2559) bedeutet.

(52) «Schwachkopf!» (ASB(2): 100)

–¡Imbécil! (ASB(2)/S: 140)

Als Synonym auf gleicher Stilebene zum vorher genannten *Schwachkopf* lässt sich *Dussel* in Beispiel (53) beschreiben. Dieser Bedeutung entspricht *estúpido* im Zieltext.

(53) «Im Kegeln natürlich, *du Dussel!*» (ASB(3): 31)

¡De jugar a los bolos, *estúpido!* (ASB(3)/S: 45)

Dämlich ist ein umgangssprachliches Lexem, durch welches man fehlende Intelligenz bei Personen oder – wie in Beispiel (54) – eine Abneigung gegenüber Dingen äußern kann. Auch *maldita* drückt Abneigung gegenüber dem Bezeichneten aus (vgl. Seco *et al.* 1999: 2920), weshalb an der Übersetzung nichts auszusetzen ist.

(54) «Kaum sind wir uns im Gespräch ein wenig näher gekommen, da fängst du schon wieder mit deinem *dämlichen* Besen an!» (ASB(3): 40)

¡Ahora que charlando estábamos empezando a conocernos mejor vas tú y vuelves a empezar con lo de tu *maldita* escoba! (ASB(3)/S: 57)

In Beispiel (55) wird Lumpi regelrecht ausfallend und beschimpft Anton mit unterschiedlichen Bezeichnungen, die für heutige Ansprüche etwas antiquiert wirken mögen. *Hornochse*, *Armleuchter* und *Mondkalb* bezeichnen jeweils eine dumme, einfältige Person (vgl. Kunkel-Razum 2007: 850, 176, 1162), ebenso das *Kamuffel*, das sich aus den Schimpfworten *Kamel* und *Muffel* zusammensetzt und daher zudem die Bedeutungsnuance „mürrischer Mensch“ beinhaltet (Küpper 1997: 392). Die Bereiche, auf die Beleidigungen mithilfe der genannten Schimpfwörter anspielen, wurden bei der Übersetzung jedoch nicht erkannt. Der Satz mit *Hornochse* wurde komplett weggelassen. *Armleuchter* wurde mit seiner wörtlichen Bedeutung *candelabro*, die im Spanischen allerdings nicht als Schimpfwort gebraucht wird, übersetzt. Bei *Mondkalb* wurde zwar versucht, das Tier zu erhalten, jedoch wäre *cabra tonta* semantisch treffender gewesen als *cabra loca*. Bei *Kamuffel* scheint sich der Übersetzer mit irgendeiner Beleidigung geholfen zu haben, wobei *monstruo* jedoch zu stark ist.

(55) «*Du Hornochse!*» [...] «*Du Armleuchter, du Mondkalb, du Kamuffel!* Wie konnte ich nur so dumm sein, deine blödsinnigen Tricks zu befolgen. (ASB(3): 45)

–¡*Tú, candelabro, cabra loca, monstruo!* ¡Cómo he podido ser tan tonto de hacer caso a tus estúpidos trucos! (ASB(3)/S: 63)

In Beispiel (56) wird *verdammt* anders als in Beispiel (97) nicht als Intensivierung, sondern als Fluch gebraucht. Sowohl semantisch als auch funktionell entspricht ihm die im Zieltext gewählte Entsprechung *maldita sea*.

(56) «*Verdammt*, wieder nicht getroffen!» (ASB(2): 98)

–¡*Maldita sea*, he vuelto a fallar! (ASB(2)/S: 136)

6.3.1.2 Phraseologismen

Die Phraseologie zählt zu einem der Bereiche, in dem Besonderheiten in der Sprache von Jugendlichen festgestellt worden sind (vgl. Neuland 2008: 142). Häufig ergeben sich daraufhin in der *Ingroup*-Kommunikation auch Analogiebildungen zu allgemeinsprachlichen oder jugendsprachlichen Redewendungen. Inwiefern die in den untersuchten Texten gefundenen idiomatischen Wendungen jugendsprachlich markiert sind, wird sich im Folgenden zeigen.

Als unproblematisch erwies sich die Übersetzung des umgangssprachlichen Phrasems *etwas zusammen/miteinander haben*, da im Spanischen sehr ähnliche Strukturen existieren, wie die Beispiele (57) und (58) bestätigen.

(57) »Mama und Rita *haben was zusammen*!« (AHvL: 204)

»¡Mamá y Rita *tienen algo entre ellas*!«. (AHvL/S: 170)

(58) »Wir *haben* aber *nichts miteinander*. Wir sind nur Freunde.« (TB: 49)

«Pero *no hay nada entre nosotros*. Sólo somos amigos.» (TB/S: 53)

Bei der Wendung in den Beispielen (59) und (60) stellt es sich hingegen anders dar, da im Spanischen kein Phraseologismus mit *infierno* existiert, der dieselbe Bedeutung wie *die Hölle heiß machen* innehat (vgl. Seco 2005: 549). In Beispiel (59) hat sich die Übersetzerin für einen Phraseologismus entschieden, der ebenfalls die Bedeutung „jmdm. heftig zusetzen“ (Scholze-Stubenrecht *et al.* 2008: 374) besitzt. In Beispiel (60) wurde allerdings die Dauer dieser Handlung überinterpretiert: *Hacerle la vida imposible a alguien* beschreibt eher einen länger andauernden Zeitraum, wobei *jmdm. die Hölle heiß machen* nur einmalig stattfindet. Mit dem Phraseologismus *mira quién fue a hablar* im ersten Beispiel wurde im Zieltext jedoch erneut eine treffende Entsprechung zu *die hat's gerade nötig* gefunden.

(59) »Wir waren hier auf der Disko, ich war ganz schön betrunken am Schluss, und dann hat Martins Ex mir *die Hölle heiß gemacht*, ich solle meine dreckigen Finger von ihrem Kerl lassen, die *hat's gerade nötig*!« (TB: 66)

«Estuvimos en la discoteca de aquí, al final tenía yo un buen pedo y para colmo la ex de Martin empezó a *meterse conmigo* y a decirme que dejase de poner mis sucias manos encima de su tipo, ¡*mira quién fue a hablar*!« (TB/S: 70)

(60) Und ihr Freund *hat mir die Hölle heiß gemacht*. (TB: 109)

Y su novio *me hacía la vida imposible*. (TB/S: 113)

Der Phraseologismus *Die Fresse halten* gehört zu den derben Varianten, mit dem jemand aufgefordert werden kann, über etwas zu schweigen. Weniger harte Alternativen wären *den Mund*, *den Schnabel halten*. Die Übersetzung mit *cerrar la boca*

ist zwar korrekt, doch eine leichte Veränderung wie *calla* oder *callate la boca* hätte die Aggressivität möglicherweise besser akzentuieren können.

(61) »Halt die Fresse!« (AHvL: 36)

"¡Cierra la boca!". (AHvL/S: 31)

Die Verbindung *chuparle el culo a alguien*, die in Beispiel (62) als Übersetzung angeboten wird, ist in keinem der konsultierten Wörterbücher (Seco (2005), Seco *et al.* (1999), Moliner (1998)) verzeichnet. Meine Internetrecherche lässt eher auf einen sexuellen Gebrauch im wörtlichen Sinne schließen und nicht auf die übertragene Bedeutung 'lass mich in Ruhe', die die deutsche Wendung innehat. M. E. wäre *¡Qué te den por el culo!*, *¡Chúpame!* oder das neutralere *¡Déjame en paz!* an dieser Stelle die bessere Wahl gewesen.

(62) »Leck mich am Arsch!« (AHvL: 127)

"¡Chúpame el culo!". (AHvL/S: 106)

Der Ausspruch *Geht's noch?* in Beispiel (63) ist zwar kein Phraseologismus sondern die verkürzte Form der ironischen Frage *Geht es dir noch gut?*, dennoch wird sie besonders häufig von Jugendlichen als Reaktion auf unangebrachte Fragen oder unverständliches Verhalten anderer Personen verwendet und hat deshalb eine gewisse Idiomizität inne. Die Übersetzung erscheint daher richtig, darf aber nicht mit einem besorgten Ton artikuliert werden, da sonst die ironische Konnotation nicht bemerkbar wäre.

(63) »Sag mal, *geht's noch?*« (TB: 114)

«Oye, ¿te encuentras bien?» (TB/S: 117)

In Auszug (64) wurde im Zieltext ein semantisch äquivalenter Phraseologismus zum Ausgangstext gefunden, da sie „geistig nicht ganz normal sein“ (Kunkel-Razum 2007: 657) bzw. „Estar loco“ (Seco 2005: 218) bedeuten.

(64) »Hast du 'n Schatten?« (TB: 140)

«¿Estás mal de la cabeza?» (TB/S: 142)

Die Wendung in Beispiel (65) ist eine Abwandlung von *auf etwas nicht können*, die 'etwas nicht ausstehen' bedeutet. Im *Duden Universalwörterbuch* von 2007 und dem Band *Redewendungen* von Duden aus dem Jahr 2008 finden sich keine Einträge zu dieser Verwendung von *können*, was auf einen relativ neuen Gebrauch hinweist. Die Übersetzung *pasar de* mit der Bedeutung „13 (col) Mantener una actitud de indiferencia o despreocupación [ante alguien o algo (compl. DE)].“ (Seco *et al.* 1999: 3413) geht zwar in diese Richtung, ist aber in der Ablehnung nicht stark genug und somit als weniger gelungen zu interpretieren.

(65) Da kommen ein paar Leute, *auf die ich nicht so richtig kann*. (TB: 102)

Ahí vienen unos cuantos *de los que paso*. (TB/S: 106)

Beispiel (66) ist ein Beleg dafür, dass bei Phraseologismen im Deutschen und Spanischen auch 1-zu-1-Entsprechungen (vgl. Koller 2011: 231) existieren. Es existieren in beiden Sprachen jedoch zahlreiche Synonyme zu diesen Phrasemen, wovon jeweils eins im Beispiel (67) Verwendung fand. Die zweite Wendung in diesem Satz (*sich die Beine in den Bauch stehen*) wurde in den Zieltext nicht übernommen. Vielmehr wurde durch die Betonung der Kälte in der Übersetzung der Fokus von der Langeweile auf die Kälte gelenkt.

(66) »Weil das hier der *Arsch der Welt* ist und nur die Hollywoodkracher gezeigt werden.« (TB: 93)

«Porque aquí estamos en el *culo del mundo* y sólo ponen los exitazos de Hollywood.» (TB/S: 97)

(67) »Ich *steh mir* bei der Kälte doch nicht in *Hintertupfingen* die *Beine in den Bauch*, nee, echt nicht.« (TB: 66)

«No tengo la menor intención de irme *al quinto pino* para *chuparme los dedos de frío*, quita, de eso nada.» (TB/S: 70)

Mit *ein großer Hecht* in Beispiel (68) ist eigentlich der Phraseologismus *ein toller Hecht* gemeint, der „Mann, der [wegen seines Mutes, seiner Unverfrorenheit, seiner Cleverness o. Ä.] bewundert wird“ (Scholze-Stubenrecht *et al.* 2008: 345) bedeutet. Mit der Übersetzung als *un tío cojonudo* geht bedauerlicherweise die ironische Nuance der deutschen Wendung verloren, obwohl es inhaltlich übereinstimmt.

(68) »Kai schreibt hier, er wär *der große Hecht*. Der hat's gerade nötig.« (TB: 14)

«Kai ha escrito que él es *un tío cojonudo*. Mira quién fue a hablar.» (TB/S: 20)

Die Übersetzung des Phrasems in Beispiel (69) scheint keine Schwierigkeiten bereitet zu haben, da die Konstituenten jeweils aus dem gleichen Bereich stammen.

(69) [...] *mir fällt* hier gerade ein wenig *die Decke auf den Kopf* [...] (TB: 63)

[...] es que en este momento *se me está cayendo* un poco *la casa encima* [...] (TB/S: 67)

Einen Aufstand machen kann nicht zu den Phraseologismen gezählt werden, da *Aufstand* zwar in übertragener Bedeutung gebraucht wird, es sich jedoch mit zahlreichen Verben verbinden kann. Dennoch ist die Einordnung schwierig was die Übersetzerin in Beispiel (70) vielleicht dazu bewogen hat, *montar un pollo* als Entsprechung zu wählen. Dies ist deshalb besonders gelungen, weil diese Wendung eindeutig als jugendsprachlich markiert ist: „(juv.) Montar un escándalo“ (Seco 2005: 817).

(70) Hat auch keinen *Aufstand gemacht*. (TB: 128)

Tampoco *ha montado un pollo*. (TB/S: 131)

6.3.1.3 Umdeutungen und Neologismen

Anlaufzeit in Beispiel (71) funktioniert als Metapher für ‘langsame Eingewöhnung’ deshalb so gut, da der Satz auch verständlich wäre, wenn nur die Konstituente *Zeit* gebraucht worden wäre. *Anlauf-* gibt der Aussage jedoch eine kreativere und expressivere Note. Die Übersetzung greift die Bedeutung ‘Motor anlaufen lassen’ auf, jedoch gibt es keinen Hinweis auf die Dauer, weshalb es im Zieltext möglicherweise schwerer zu verstehen ist.

(71) Der braucht halt ein bisschen *Anlaufzeit*, bis er mit Leuten warm wird. (TB: 48)

Sólo que necesita *calentar motores* hasta que se hace amigo de alguien. (TB/S: 53)

In den Beispielen (72) und (73) lässt sich beobachten, wie allgemein gebräuchlichen Lexemen eine neue Bedeutung zugesprochen wird. Im ersten Auszug sind noch Reste der im Duden verzeichneten zweiten Bedeutung ‘oberflächlich [...], trivial’ (Kunkel-Razum 2007: 1291) erhalten, allerdings ohne eine pejorative Komponente. Im zweiten Beispiel wird *platt* als Synonym zu *breit* verwendet, dass u. a. ‘bekifft’ bedeutet. Die Übersetzungen sind in beiden Fällen korrekt, obwohl in Beispiel (73) wahrscheinlich noch eine expressivere Variante hätte gefunden werden können.

(72) »Und wie habt ihr euch kennen gelernt?« ¶ »Auf einer Party. Ganz *platt*.« (TB: 48)

«¿Y cómo os conocisteis?» ¶ «En una fiesta. Así de *simple*.» (TB/S: 53)

(73) »*Platt!* Hihi. Schau dich mal an! Du bist *platt!* Na dann!« (TB: 79)

«¡*Emporrada!* Ji, ji. ¡Vaya pinta que tienes! ¡Estás *emporrada!* ¡Pues vale!» (TB/S: 83)

Zum Warmmachen in Beispiel (74) wird hier als ‘Erwärmen der Stimmung’ durch alkoholische Getränke gebraucht. In diesem Kontext funktioniert dies auch im Spanischen, was im Zieltext erkenntlich ist. Eine mögliche Alternative wäre auch das oben erwähnte *calentar motores*.

(74) »Überraschung!«, sagt Ines und zieht eine Flasche aus ihrem Rucksack. »*Zum Warmmachen!*« (TB: 98)

«¡Sorpresa!», dice Inés mientras saca una botella de su mochila. «¡Para *ir entrando en calor!*» (TB/S: 102)

Bauen in Beispiel (75) ist eine Verkürzung von *einen bauen*, d. h. ‘einen Joint drehen’. Die Übersetzung *liar* kann sich sowohl auf *porro* als auch auf *cigarillo* beziehen, dennoch ergibt es sich aus dem Kontext, dass es sich um einen Joint handelt, weil diese Handlung sonst nicht extra thematisiert worden wäre.

(75) »Frolleins, es darf *gebaut* werden.« (TB: 131)

«señoritas, vamos a *liarnos* uno» (TB/S: 134)

In Beispiel (76) hat die Übersetzerin wahrscheinlich mehr in das Verb *auflegen* hinein deuten wollen als nötig. Im Ausgangstext ist 'als DJ Platten auflegen' gemeint, im Zieltext bezieht sich *montar una buena* jedoch auf *fiesta*, wodurch die Beweggründe, die Party überhaupt zu veranstalten, nicht erklärt werden.

- (76) Die Party war grottenschlecht. Aber ich wollte endlich mal *auflegen*, also habe ich alle, die ich irgendwie gekannt habe, eingeladen. (TB: 158)

La fiesta fue horrible. Pero yo quería *montar una buena*, así que invité a todos los que conocía de algo. (TB/S: 160)

Der Neosemantismus von *raffen* mit der Bedeutung „verstehen, erfassen“ (Kunkel-Razum 2007: 1350) ist keine neue Bildung, aber unter Jugendlichen sehr beliebt. Bei der Übersetzung hat diese keine Verständnisprobleme bereitet.

- (77) Mama *rafft* überhaupt nicht, dass es sowas wie Selbstbefriedigung gibt. (AHvL: 73)

¡A mamá no le *entra en la cabeza* que hay algo que se llama masturbación! (AHvL/S: 62)

6.3.1.4 Anglizismen

Eines der Vorurteile gegenüber Jugendsprache ist die Verwendung einer Vielzahl von Anglizismen. In Abschnitt 6.3.1.4 auf S. 88 habe ich jedoch bereits herausgestellt, dass sie unter Jugendlichen vielmehr als Fachvokabular in bestimmten Interessengebieten wie Musik oder Sport benutzt wird. Diese Entwicklung lässt sich auch im Spanischen verfolgen (siehe S. 41).

Diese These bestätigt sich in den folgenden Auszügen. In Beispiel (78) verwendet der Sprecher Anglizismen aus dem Bereich der Musikindustrie. Im Zieltext wurden *Single* und *CD* bis auf die Großschreibung beide Male ohne Veränderung übernommen. Diese Verwendung kann durchaus als gebräuchlich angesehen werden, bei *CD* allerdings ist m. E. *disco* weiter verbreitet.

- (78) Das ist die erste *Single* von der neuen *CD* (TB: 38)

Éste es el primer *single* del nuevo *CD* (TB/S: 43)

In Beispiel (79) werden Fachbegriffe aus der Musik angebracht. Die Bezeichnungen der Musikstile *House* und *Trance* sind international gebräuchlich und stellen keine Schwierigkeit bei der Übersetzung dar. Bei *mainstreamig* lässt sich beobachten, dass der englische Wortstamm *mainstream* mit der deutschen Adjektivendung *-ig* abgeleitet wurde. Im Spanischen funktioniert diese Bildungart nicht so einfach, weshalb sich bei der Übersetzung eine andere Konstruktion überlegt werden muss. Dies ist mit *tipo mainstream* sehr gut gelöst worden.

- (79) »Was spielen die denn da für Musik?« ¶ »House? Trance?«, fragt Suse jetzt plötzlich wieder. ¶ »Nein, nicht so *mainstreamig*.« (TB: 69-70)

«¿Qué tipo de música ponen ahí?» ¶ «¿House? ¿Trance?», vuelve a preguntar Suse de repente. ¶ «No, no tan *tipo mainstream*.» (TB/S: 73)

Auch das Lexem *Tape* in Beispiel (80) ist fachsprachlich konnotiert, da es eine einfache Kassette von selbst zusammengestellten *Mixtapes* unterscheidet, mit denen Jugendliche ihre Qualitäten als DJ und ihren Musikgeschmack zum Ausdruck bringen können. Da es viel Mühe macht, ein gutes *Tape* zu arrangieren, hat bzw. hatte es unter Jugendlichen einen hohen Stellenwert.¹⁴ Hier wurde in der Zielsprache allerdings kein Anglizismus gewählt, womöglich weil im Spanischen Homonyme existieren, die zu Verwirrung führen könnten.

(80) »Das ist ein *Tape*. Hat mir Laura gemacht.« (TB: 73)

«Es una *cinta*. Me la ha grabado Laura.» (TB/S: 77)

Derselbe Fall wird in Beispiel (81) erkennbar, da der Anglizismus *Spot*, für den es schwer fällt, ein deutsches Synonym zu finden, mit einem spanischen Lexem übersetzt.

(81) »Das ist einfach, Marlboro. Die machen auch immer dieselben *Spots*!« (TB: 92)

«No es ni más ni menos que Marlboro. ¡Siempre hacen la misma *publicidad*!» (TB/S: 96)

Checken wird in den Beispielen (82) und (83) mit der Bedeutung „begreifen; kapiieren“ (Kunkel-Razum 2007: 355) verwendet. Anhand dieses Verbs lässt sich zeigen, dass Ausdrücke der Jugendsprache nicht so kurzlebig sind, wie oft behauptet wird. In Carstensen *et al.* (2001: 232) steht dazu, dass diese Wortbedeutung für das englische *to check* nicht belegt sei und *checken* mit anderen jugendsprachlichen Neuprägungen wie *raffen*, *schnallen* etc. konkurriere. Bemerkenswert sind dabei die angegebenen Belege, wobei der älteste aus dem Jahr 1979 und der jüngste aus dem Jahr 1983 stammt. Im Spanischen existiert freilich der Anglizismus *chequear*, er umfasst aber nicht die im Deutschen evozierte Bedeutung (vgl. Rodríguez González *et al.* (1997: 124)), weshalb sich die Übersetzerin korrekterweise für neutrale spanische Verben entschieden hat.

(82) [...] aber sie muss ja wohl langsam *checken*, dass das mit Martin und ihr kein Thema mehr ist. (TB: 67)

[...] pero tendrá que *enterarse* de una vez de que ya no tiene nada que hacer con Martin. (TB/S: 71)

(83) Ich hab also ganz schnell die Tür zugeschmissen, als ich's dann *gecheckt* habe. (TB: 119)

Así que, cuando *me di cuenta*, cerré la puerta de un golpe. (TB/S: 122)

In Beispiel (84) wird *sorry* als knappe Entschuldigung für eine unangebrachte Frage verwendet. Eine plausible Begründung für seine Verbreitung in der deutschen gesprochenen Sprache wird in Carstensen *et al.* (2001: 1364) gegeben: Er werde wegen seiner Kürze deutschen Entschuldigungsformeln vorgezogen. Ähnliche Gründe

¹⁴Diese Behauptung beruht nicht nur auf meiner persönlichen Erfahrung, sondern wurde auch wissenschaftlich untersucht: Herlyn, Gerrit (Hrsg.) (2003): *Kassettengeschichten. Von Menschen und ihren Mixtapes*. Münster: Lit.

mögen auch für das Spanische gelten. Auch lässt es sich als Interjektion leichter integrieren, da sich die Sprecher keine Gedanken um Ableitungen oder Deklination machen müssen.

- (84) »Sag mal, geht's noch?«, zische ich ihn an. »*Sorry*.« (TB: 114)
 «Oye, ¿te encuentras bien?», digo llamándole al orden. «*Sorry*.» (TB/S: 117)

6.3.2 Wortbildung

Im Vergleich zu anderen Merkmalen finden sich in den untersuchten Texten wenig auffällige Wortbildungen, jedoch lassen die gefundenen Beispiele Rückschlüsse auf mögliche Schwierigkeiten beim Übersetzen zu.

Kurzwörter tauchen in den Beispielen (85) und (86) auf. In beiden Fällen wird *Perso* als verkürzte Form von 'Personalausweis' gebraucht. In Beispiel (85) wurde dies von der Übersetzerin richtig erkannt und mit *DNI* korrekt im Zieltext wiedergegeben. In Beispiel (86) umgeht sie die etwas sperrige Abkürzung *DNI*, indem sie den Fokus auf die Besucher der Diskothek legt. *Personal* ist hier nicht, wie im ersten Moment wahrscheinlich, als 'Gesamtheit von Angestellten' zu verstehen, sondern in der Bedeutung „(pop) Gente“ (Seco *et al.* 1999: 3499), bei der oft eine humoristische Intention mitschwingt.

- (85) »Na siehste«, sagt Laura. »Hab ich doch gesagt. Es ist noch viel zu früh, um nach *Persos* zu fragen.« (TB: 57)
 «¿Lo ves?», dice Laura. «Es demasiado pronto para que pidan el *DNI*.» (TB/S: 61)
- (86) »Ach, sind die da nicht so krass mit *Persokontrolle* und so?« (TB: 70)
 «Ah, ¿o sea que no putean mucho para dejar entrar al *personal*?» (TB/S: 74)

In Auszug (87) findet sich ein Beispiel mit *super* als Interjektion, das zu den *Affixlexikalisierungen* zu zählen ist. Das Lexem *Super* kann im Deutschen außerdem als indeklinables Adjektiv auftreten und verhält sich dann wie das auf S. 75 besprochene *scheiße*. Im Spanischen kann *super-* nur als Präfix vorkommen, weshalb die Erweiterung um *-bién* im Zieltext notwendig gewesen ist.

- (87) »Ja, *super*, haste toll gemacht« (TB: 77)
 «Sí, *superbién*, lo has hecho de maravilla» (TB/S: 80)

Wie bereits auf S. 35 angeführt, haben *Präfigierungen* von Verben in der deutschen Jugendsprache meist intensivierende Funktion. In den Beispielen (88) und (89) kommt außerdem die durative Aktionsart hinzu, die bei Verben häufig mit dem Präfix *herum-* verbunden ist (vgl. Kunkel-Razum (2007: 800)). In der Übersetzung wurden keine Versuche unternommen, diese Aspekte zu vermitteln, da dies sicherlich einer zu starken Versprachlichung bedurft hätte.

- (88) Ach was, kuscheln. Mama will *rumbumsen*. (AHvL: 73)
 ¡Ah, qué va acariciarse! Mamá quiere *follar*. (AHvL/S: 62)
- (89) Mit der *fummelst* du doch eh schon *rum*! (AHvL: 28)
 ¡Ya *te metes mano* con ella! (AHvL/S: 24)

Suffigierungen in der Sprache von Jugendlichen werden häufig mit *-i*, *-o* oder *-e* gebildet (siehe S. 36). In den Beispielen (90) und (91) kommen Ableitungen auf *-i* vor. Ein *Bubi* ist laut Duden ein „unreif wirkender junger od. jüngerer Mann“ (Kunkel-Razum 2007: 339). Durch die Zusammensetzung mit *Milch-* wird die darin liegende Abwertung noch verstärkt. Im Zieltext ist mit *niñato* ein Äquivalent gefunden worden, das nicht nur semantisch übereinstimmt, sondern auch durch die für die spanische Jugendsprache typische Ableitung mit *-ato* gebildet wurde. *Tussi* in Beispiel (91) leitet sich ursprünglich vom Namen *Thusnelda* ab und war in der ehemaligen DDR eine jugendsprachliche Anrede für Mädchen von Jungen (vgl. (Heinemann 1990b: 33)). Es wird immer noch zur Bezeichnung von weiblichen Personen benutzt, und zwar häufiger von Mädchen, die damit ihr Missfallen gegenüber der bezeichneten Person ausdrücken. In der Übersetzung wurde mit *tonta* der pejorative Charakter von *Tussi* betont.

- (90) Ich kann mir gar nicht mehr vorstellen mit solchen *Milchbubis* wie Sven oder Kai was zu haben. (TB: 67)
 Ya no puedo ni imaginarme tener una relación con *niñatos* como Sven o Kai. (TB/S: 71)
- (91) Ich meine, die *Tussi* hat echt richtig viele Eiterpickel! (AHvL: 27)
 Es cierto que esa *tonta* tiene muchos granos con pus (AHvL/S: 23)

6.3.3 Modalität

Entgegen der auf S. 38 formulierten Annahme, dass *Vagheitsausdrücke* im jugendlichen Sprachgebrauch sehr häufig anzutreffen seien, habe ich im Korpus nur wenige Belege gefunden.

In Beispiel (92) vermeidet die Sprecherin es, nähere Informationen über ihr Verhältnis zu einem Jungen, der sie einmal geküsst hat, zu geben, indem sie ihn als *Typ* bezeichnet. Die Beschreibung des Dudens bestätigt diese Vagheit, da dort *Typ* als „[junge] männliche Person, zu der eine irgendwie geartete Beziehung besteht, hergestellt wird“ (Kunkel-Razum 2007: 1723) beschrieben wird. *Tío* passt in der Übersetzung daher gut, weil dieses Lexem als Synonym für einen Mann sowohl mit einer positiven als auch einer negativen Wertung verwendet werden kann (vgl. Seco *et al.* 1999: 4320), was in diesem Fall offen bleibt.

- (92) Hier bin ich zum ersten Mal geküsst worden. Der *Typ* hat mir die Stelle gezeigt, [...] (TB: 76)
 Aquí me besaron por primera vez. El *tío* me enseñó el lugar [...] (TB/S: 80)

In Beispiel (93) versucht die Sprecherin eine peinliche Antwort mithilfe von Verzögerungssignalen hinauszuschieben und ihr somit Gewicht zu nehmen. *Ähm* stellt eine gefüllte Pause und *na ja* die Einleitung für die Antwort dar, die unangenehm ist und deshalb aufgeschoben wird. *Bueno* ist eher ungeeignet, um ein Zögern oder eine Pause darzustellen, da es im Spanischen zu den Gesprächspartikeln zählt (vgl. Koch *et al.* 1990: 54). Passender wäre im Zieldtext eventuell *ehm* oder *pueees* gewesen. Auch mit *está bien* als Entsprechung zu *na ja* bin ich nicht vollends einverstanden. Als Formel drücke es Zustimmung aus (Seco *et al.* 1999: 652), was bei der vorher gestellten Frage jedoch nicht nötig ist.

- (93) »Wieso ist das Laken nicht voller Blut?« Ich gestehe: »*Ähm, na ja!* Ich hab mich mit meinem selbstgetöpterten Tonpenis selbst entjungfert.« (AHvL: 206)

»¿Por qué la sábana no está llena de sangre?«. Confieso: »*¡Bueno, está bien!* Me he desvirgado con un pene de arcilla hecho por mí misma«. (AHvL/S: 172)

In Beispiel (94) möchte die Sprecherin ihre Schwester und Mutter durch eine eindeutige negative Antwort nicht noch stärker in Erregung versetzen und antwortet demzufolge ausweichend mit *Nicht so richtig*. Die in der Übersetzung gewählte Entsprechung *No del todo* bedeutet auf deutsch jedoch 'nicht ganz' und werde eher selten und in literarischen Kontexten gebraucht (Seco *et al.* 1999: 4336). Aus diesen Gründen wäre eine andere ausweichende Formel wie z. B. *La verdad es que no* o. Ä. hier passender. Zu diesem Beispiel ist zu bemerken, dass die Frage der Mutter in der Übersetzung vollständig fehlt. Es lässt sich nur vermuten, dass der Übersetzer sie vergessen bzw. übersehen hat.

- (94) Habt ihr vorhin genau in sein Auto geschaut? Hat es gewackelt?« ¶ »Lelle, hast du vorhin genau in Papas Auto geguckt?« ¶ »*Nicht so richtig!*« (AHvL: 225)

¿Habéis mirado antes detenidamente en su coche? ¿Se bamboleaba el coche?«. ¶ »*¡No del todo!*«. (AHvL/S: 188)

Um sich von Erwachsenen abzugrenzen, greifen Jugendliche in ihrer Sprechweise gern auf *Hyperbolisierungen* zurück (siehe S. 39).

In Beispiel (95) kommt der Übertreibung eine ironische Funktion zu, die zwar auch bei der Einfachnennung des Attributs zu Carola verstanden worden wäre, durch die Dopplung *liebeliebe* jedoch verstärkt wird. Im Zieldtext wird diese syntaktische Besonderheit genauso nachvollzogen, was denselben Effekt hervorrufen dürfte.

- (95) »Und anscheinend passt Miriam ganz gut da rein, in den leckeren Freundeskreis von der *liebenlieben* Carola.« (TB: 13)

«Y según parece Miriam hace muy buenas migas con el grupito de amigos guays de la *buena-buena* Carola.» (TB/S: 19)

In Beispiel (96) hingegen wird die Hyperbolik durch die Wahl des Verbs *quälen* als Synonym für *lesen* verwirklicht. Der Sprecher überträgt hier die Vorstellung einer

mühevollen Bewegung (vgl. Kunkel-Razum 2007: 1340) auf die Handlung Lesen, die bekanntlich eher statisch vorgenommen wird. In der Übersetzung wurde mit *tragar* ein Verb gewählt, das in einer seiner Bedeutungen („consumir o gastar“ Seco *et al.* (1999: 4371)) auch in der Verbindung mit Büchern üblich ist. Semantisch entspricht diese Wahl eher dem deutschen *sich etw. reinziehen*, allerdings hat dieser Ausdruck auch eine hyperbolische Komponente, weshalb diese Entsprechung hier nicht zu kritisieren ist.

- (96) »... und ich hab *mich* durch dreihundertzweiundfünfzig Seiten *gequält* und danach konnte ich einfach nur sagen: >Ach, und das war's? Das soll schon alles gewesen sein?< Dreihundertzweiundfünfzig Seiten.« (TB: 40)

«... y *me* he *tragado* trescientas cincuenta y dos páginas para decir después: "Anda, ¿ya está? ¿Esto era todo lo que querían decir?". Trescientas cincuenta y dos páginas». (TB/S: 45)

Wie bereits bei der Analyse der Vulgarismen betont, können diese auch intensivierende Funktionen innehaben. Dies ist in Beispiel (97) der Fall, da mit *verdammt* eine expressive Form der Intensivierung gewählt wurde. Zur Verstärkung eines Adjektivs im Spanischen bietet es sich an, ein semantisch passendes Adverb einzusetzen. Mit *infinitamente* wurde in der Übersetzung ein passendes Synonym zu *sehr* gefunden.

- (97) »Ich glaube, ich weiß nicht, aber er klingt *verdammt* traurig« (TB: 72)

«Yo creo, no sé, pero suena *infinitamente* triste». (TB/S: 76)

In Beispiel (98) wird die Hyperbolik mit *ewig* dargestellt, obwohl eigentlich nur *viel* oder *genug* gemeint ist. Im Zieltext wurde mit *un montón* ein Ausdruck gewählt, der im Allgemeinen zu den intensivierenden Ausdrücken zählt (vgl. Miranda Poza 1998: 115).

- (98) »Wir haben noch *ewig* Zeit!« (TB: 126)

«¡Tenemos todavía *un montón* de tiempo!« (TB/S: 129)

Um zu betonen, dass Phil wirklich nur zu einem Lied tanzt, wird in Beispiel (99) das Attribut zu Lied wiederholt, und zwar durch das in der Schriftsprache inakzeptable Lexem *allerallereinigste*. *Einig* gehört zu den „Adjektiven ohne Komparationsformen“ (Kunkel-Razum 2009: 377), was in der gesprochenen Sprache hingegen selten berücksichtigt wird. Die doppelte Präfigierung mit *aller-* bestärkt die Ausschließlichkeit zusätzlich. In der Zielsprache orientiert sich die Übersetzerin jedoch nicht an der deutschen Struktur, sondern drückt den Sachverhalt mit neutralen Worten aus.

- (99) »Das ist das einzige Lied, zu dem er tanzt, wirklich das *allerallereinigste*. Aber immerhin!« (TB: 134)

«Esta es la única canción con la que baila, de verdad, *la única de todas*. ¡Por lo menos una!« (TB/S: 137)

Auch in Beispiel (100) kommt es zu einer Hervorhebung durch das Präfix *aller-*. Das präfigierte Adjektiv ist wie im vorherigen Beispiel eine Wiederholung der unpräfigierten Form, was gleichsam die Intensivierung unterstützt. Da der Übersetzer keine äquivalente Darstellungsart im Zieltext findet, behilft er sich, indem er das im Ausgangstext unpräfigierte, im Superlativ stehende Adjektiv im Positiv belässt, um die Intensivierung im Nachtrag mit dem Superlativ ausdrücken zu können. Dies kann man als gelungen bewerten, zumal *precioso* als Attribut für Gegenstände eher unüblich zu sein scheint und eher in Bezug auf Frauen und Kinder zum Einsatz komme (Seco *et al.* 1999: 3650)

(100) «Mein schönster, mein *allerschönster* Nagel!» (ASB(3): 43)

—¡Mi preciosa uña, mi *más preciosa* uña! (ASB(3)/S: 61)

Grottenschlecht in Beispiel (101) ist eine gängige saloppe Alternative zu *sehr* bzw. *äußerst schlecht* (Kunkel-Razum 2007: 725). Die Übersetzung mit *horrible* ist zwar nicht komplett falsch, doch wird damit impliziert, dass etwas Schreckliches passiert sei. Die Party verlief allerdings nur nicht so, wie es sich der Gastgeber gewünscht hatte. M. E. wäre eine Übersetzung mit z. B. *malísima* günstiger gewesen, da dieses Adjektiv durch die intensivierende Endung auch expressiver wäre.

(101) »Ja. 'ne ganz dumme Party. Und das Dümme war, dass ich sie gegeben habe.« ¶ »Und?«
¶ »Die Party war *grottenschlecht*. (TB: 158)

«Sí, una tontada de fiesta. Y lo más tonto de todo fue que era yo quien la organizaba.» ¶ «¿Y qué?» ¶ «La fiesta fue *horrible*. (TB/S: 160)

Mit *Riesen-* lässt sich in Verbindung mit Substantiven ein „besonders große[r] Umfang“, eine „besonders große Anzahl“, „große[...] Intensität“ und die Bewertung einer Person als „ausgezeichnet, hervorragend“ (Kunkel-Razum 2007: 1397) ausdrücken. In Beispiel (102) kommt die erste Bedeutung zum Ausdruck. Eine Präfigierung für die Zieltextentsprechung zu verwenden, würde einen konstruierten Eindruck vermitteln, weshalb ich den Wortartwechsel zu dem semantisch äquivalenten *gigantesco* als gute Wahl einschätze.

(102) »Ach Quatsch! Am liebsten hätte Papa ihr gleich in den Dünen die *Riesen*-Unterhose vom Arsch gezogen!« (AHvL: 223)

»¡Tonterías! ¡Si hubiera podido, papá le habría arrancado las *gigantescas* bragas en la duna!« (AHvL/S: 187)

In Beispiel (103) wird eine Übertreibung mittels zwei lautlich ähnlichen Adjektiven im Superlativ realisiert. Die Steigerung wurde auch im Zieltext nachvollzogen, allerdings wurde die phonetische Ähnlichkeit und die Übereinstimmung der Silbenanzahl im Ausgangstext nicht umgesetzt. Durch das Einschleichen der Konjunktion *y* wird der im Ausgangstext erscheinende symmetrische Charakter weiter abgemildert.

(103) «Was? Blutarmut?» [...] «Das ist die *überflüssigste, unerfreulichste* Krankheit, die ich kenne!» (ASB(1):55)

–¿Qué? ¿Anemia? [...] ¡Esa es la enfermedad *más inútil y más desagradable* que conozco! (ASB(1)/S: 76)

In Beispiel (104) beschimpft Lumpi Anton als *Obertrickser*, womit er ihm unterstellt, dass ihn in seinen Kniffen niemand gleichzukommen vermag. Im Zieltext wird *Trickser* mit *tramposo* übersetzt und mit *grandísimo* gesteigert. Hier wird das Attribut in seiner Verwendung als Intensivierung von Schimpfworten gebraucht (vgl. Seco *et al.* 1999: 2377).

(104) «Denk mal an deine hinterhältigen Tricks von wegen Kullern und so, du - du *Obertrickser*!» (ASB(3):31)

Acuérdate de tus insidiosos trucos con lo de rodar y demás... ¡*Grandísimo tramposo*! (ASB(3)/S: 44)

In den Beispielen (105) und (106) wird in relativ dicht aufeinanderfolgenden Textabschnitten eine Intensivierung mithilfe des Präfixes *Super-* vorgenommen. In Beispiel (105) ist mit *Superkegler* gemeint, dass derjenige „als ausgezeichnet, hervorragend angesehen wird“ (Kunkel-Razum 2007: 1648). Darauf nimmt Lumpi in Beispiel (106) Bezug, indem er sich als *den Superstarken* bezeichnet. Hier drückt das Präfix allerdings „einen besonders hohen Grad“ (Kunkel-Razum 2007: 1648) von Stärke aus. In beiden Fällen wurde im Zieltext wiederum ein Kompositum mit *super-* verwendet. Durch den Nachsatz *den größten Kegler aller Zeiten* in Beispiel (106) wird der Bezug zu *Superkegler* im vorherigen Beispiel hergestellt und die durchaus hohe eigene Meinung des Sprechers verdeutlicht. Dies wurde auch im Spanischen mit der gleichen syntaktischen Struktur wiedergegeben.

(105) Dass nämlich Leo der Tapfere gar nicht so ein *Superkegler* war, wie Jörg der Aufbrausende uns glauben machen wollte. (ASB(3): 41)

Dicen que Leo el Valiente no era un *superjugador de bolos* como Jörg el Colérico pretendía hacernos creer. (ASB(3)/S: 58)

(106) Ha, du weißt anscheinend nicht, wen du vor dir hast: Lumpi den *Superstarken, den größten Kegler aller Zeiten*!» (ASB(3): 42)

Parece que tú no sabes a quién tienes delante: ¡Lumpi el *superfuerte, el mejor jugador de bolos de todos los tiempos*! (ASB(3)/S: 60)

6.3.4 Äußerungseinheiten

Eine weitere Eigenschaft, die der Jugendsprache zugesprochen wird, ist ihr *Partikelreichtum* (siehe S. 38). Zu diesem Gebiet der Wortarten zählen auch *Interjektionen*, die alternativ als *Ausdruckspartikel* bezeichnet werden können (vgl. Kunkel-Razum 2009: 597). Sie lassen sich in „einfache[...] und komplexe[...] Interjektionen“¹⁵ (Kunkel-Razum 2009: 598) unterteilen, wobei zu ersteren Ausrufe wie *ah*,

¹⁵ Andere Autoren, wie z. B. Schwitalla (2006: 156), verwenden dafür die Termini *primäre und sekundäre Interjektionen*.

pfui, *ach*, usw. zählen und weitere aus „mehr oder weniger deutlichen lexikalischen Strukturen“ (Kunkel-Razum 2009: 598) wie *Oh Gott!*; *Klasse!*; *Ach du meine Güte!* etc. bestehen. In den folgenden Beispielen überwiegen die komplexen Interjektionen.

Der Fluch in Beispiel (107) ist religiösen Ursprungs. Laura ruft ihn wegen der plötzlichen Erkenntnis aus, dass Miriam vielleicht gar keinen Kaffee mag und dass sie vor der Zubereitung hätte nachfragen sollen. Der religiöse Hintergrund ist in diesem Kontext jedoch nicht von Bedeutung, weshalb die Übersetzung mit *joder* ausgereicht hätte, um die Überraschung der Sprecherin zu verdeutlichen. Der zweite Fluch *santo cielo* im Zietext spielt sicherlich auf die Komponente *heilige* im Ausgangstext an, wodurch dieser Satz allerdings etwas seltsam wirkt.

(107) »*Heilige Scheiße*, magst du eigentlich Kaffee?« (TB: 39)

«*Joder, ¡santo cielo!*, ¿a ti te gusta el café?». (TB/S: 44)

Die Phrase *um Himmels willen* in Beispiel (108) hat wiederum einen religiösen Hintergrund, der allerdings nicht wichtig für ihren Gebrauch ist. Sie diene dazu, Abwehr oder Erschrecken auszudrücken (Scholze-Stubenrecht *et al.* 2008: 362). Die im Zietext gewählte Entsprechung *coño* ist seiner ursprünglichen Bedeutung ebenfalls enthoben, wenn sie wie hier zur Verstärkung der Aussage eingesetzt wird.

(108) »Was *um Himmels willen* ist denn mit Laura?« (TB: 105)

«¿Qué *coño* le pasa a Laura?« (TB/S: 108)

In den Beispielen (109), (110) und (111) ist die Verwendung von *Mensch* in verschiedenen Funktionen zu beobachten. In Auszug (109) wird mit dieser Interjektion Bewunderung ausgedrückt. In Auszug (110) kommt es als Kontaktsignal zum Einsatz und in (111) in Verbindung mit *och* als Ausdruck des Bedauerns. Die Übersetzung der beiden ersten Beispiele durch *tía* markiert diese Aussagen als jugendsprachlich, da *tío* und *tía* besonders von Jugendlichen als Anrede gebraucht werden (Seco *et al.* 1999: 4320). In Beispiel (111) entscheidet sich die Übersetzerin jedoch für die Entsprechung *Vaya, hombre*. Mit *vaya* kann auf Unangenehmes reagiert werden (vgl. Seco *et al.* 1999: 2700) und *hombre* wird hier als Ausdruck des Erstaunens (vgl. Seco *et al.* 1999: 2502) eingesetzt worden sein, wobei fraglich ist, ob dies nötig war, da somit zwei unabhängige Interjektionen als Übersetzung für eine feststehende Verbindung im Deutschen verwendet wurden.

(109) »*Mensch*, Mi, die ist echt klasse geworden« (TB: 70)

«Miri, *tía*, te ha quedado guay» (TB/S: 74)

(110) »*Mensch*, Miriam, es kann nie richtig sein, oder?« (TB: 58)

«¡*Tía*, Miriam, es que nada te parece bien!» (TB/S: 62)

(111) »*Och Mensch.*« [...] »Und was machste jetzt?« (TB: 125)

«*Vaya, hombre.*» [...] ¿Y ahora qué vas a hacer?» (TB/S: 128)

Hey in Beispiel (112) ist laut Duden typisch für die Jugendsprache und werde u. a. als Zuruf zur Aufmerksamkeitserregung verwendet (Kunkel-Razum 2007: 813). Dieser Anglizismus wurde unverändert in den Zieltext übernommen, obwohl *eh* an dieser Stelle wohl gebräuchlicher wäre. Nichtsdestotrotz wird diese Entlehnung hier nicht das Verständnis beeinträchtigen.

(112) »*Hey*, wir sind da!« (TB: 130)

«¡*Hey*, ya hemos llegado!» (TB/S: 133)

Pfui Spinne in Beispiel (113) ist ein „Ausruf des Abscheus“ (Scholze-Stubenrecht *et al.* 2008: 719) und wurde mit ¡*Qué asco!* korrekt ins Spanische übertragen.

(113) «Arzt – *pfui Spinne!*» (ASB(1):55)

–Médico... ¡*Qué asco!* (ASB(1)/S: 75)

6.3.5 Jugendliche Kommunikationsstrategien und ihre Übersetzung

Frotzeln ist eine Art der Kommunikation, die sich unter Freunden oder Bekannten herausbilden kann (siehe S. 30). Es entspricht einem offenen, freundschaftlichen Lästern, bei dem Kritik abgemildert angebracht werden kann oder ernste Angelegenheiten angesprochen werden können, ohne die Stimmung zu drücken. Es äußert sich auch in kleinen Sticheleien und Neckereien.

Der Kontext von Beispiel (114) ist ein Gespräch von drei Freundinnen und der neuen Klassenkameradin Laura auf der Schultoilette. Laura macht einen *coolen* Eindruck, wovon sich zwei der anderen Mädchen herausgefordert fühlen, ihre Position zu behaupten. Ines bemerkt die fehlende Logik in Lauras Aussage bezüglich der Filter sofort und kontert mit der Gegenfrage, ob eine Zigarette ohne Filter gesund sei. Laura hat darauf jedoch auch eine passende, flapsige Antwort parat. Die Stimmung während dieses Kennenlernesgesprächs ist freundlich offen, dennoch klingt eine gewisse Vorsicht und Wartehaltung an, wie *die Neue* darauf reagiere. Zur Übersetzung ist zu bemerken, dass leider das umgangssprachliche *Nö* nicht angemessen übertragen werden kann. Es wird eher in entspannten Situationen verwendet. Sollte wirkliche Ablehnung auch gegenüber anderen Personen ausgedrückt werden, greifen deutsche Sprecher eher auf das offiziellere *Nein* zurück.

(114) »Du rauchst Selbstgedrehte?«, fragt Ines. ¶ »Ja, ist besser. In den Filtern ist ziemlich viel Scheiß drin.« ¶ »Ach, und ohne Filter ist gesund?« Laura sieht hoch vom Drehen. »Nö, aber billiger.« (TB: 29)

«¿Te lías tú misma los cigarrillos?», pregunta Inés. ¶ «Sí, es mejor. En los filtros hay bastante mierda.» ¶ «Anda, ¿y sin filtro es sano?» Laura deja de liar y mira hacia arriba. «No, pero es más barato.» (TB/S: 34)

In Beispiel (115) entsteht eine *Frotzelsituation* zwischen Laura und Phillip, die schon seit langer Zeit gut befreundet sind. Phillip macht sich über Lauras Macke lustig, an Kaugummiautomaten ständig zu versuchen, einen Ring zu ergattern. Dies zeigt auch die ironische Anrede mit *Frollein*. Laura zahlt es ihm einige Augenblicke später allerdings umgehend heim, indem sie ihn einen *Spießer* nennt, weil er das Zugticket schon am Vortag besorgt hat. Jugendliche in ihrem Alter mit etwa 16 Jahren möchten auf keinen Fall als spießig erscheinen. Die phonische Schreibweise von *Frollein* wurde im Zieltext nicht nachvollzogen, sondern mit der semantisch äquivalenten Anrede *señorita* übersetzt. Für die Realie *Spießer* wurde die Entsprechung *burgués* gewählt, die im Spanischen abwertend „mediocre o sin inquietudes“ (Seco *et al.* 1999: 753) bedeutet und somit treffsicher gewählt ist.

- (115) Um zehn nach kommen Laura und Phillip. Sie streiten sich. »Wo wart ihr denn?«, frage ich.
 ¶ Phillip setzt an: »*Frollein hier konnte wieder nicht an dem Kaugummiautomaten vorbei.*«
 ¶ Laura zuckt mit den Schultern. »Wir haben noch ewig Zeit!« Dann schaut sie mich an.
 »Hier, mach mal die Hand auf.« Und dann drückt sie mir vieleviele Kaugummibälle in die Hand. ¶ »Haste denn ein Ticket gekauft?«, frage ich Phillip. Als Antwort hält er nur das Ticket hoch. »Gestern schon.« ¶ »Phh«, macht Laura. »*Spießer.*« Und dann kommt der Zug. Abfahrt. Endlich. (TB: 126)

A y diez llegan Laura y Phillip. Se están peleando. «¿Dónde os habéis metido?», les pregunto.
 ¶ Phillip empieza: «*Aquí la señorita no podía pasar de largo por la máquina de los chicles.*»
 ¶ Laura se encoge de hombros. «¡Tenemos todavía un montón de tiempo!» Luego me mira.
 «Toma, abre la mano», y al momento me endosa muchasmuchas bolas de chicle en la mano.
 ¶ «¿Has comprado el billete?», le pregunto a Phillip. Como respuesta simplemente levanta el billete. «Ayer.» ¶ «Bah», dice Laura. «*Burgués.*» Y luego viene el tren. Salida. Por fin. (TB/S: 129)

Das Beispiel (116) stammt aus einer Szene in *Der kleine Vampir im Jammertal*, in der Lumpi der Starke mit seinem Kumpel Jörg dem Aufbrausenden die Rückkehr von Lumpis Bruder Rüdiger von dessen Joggingrunde kommentieren. Lumpi gibt sich also in der Rolle des großen Bruders und stellt angeblich verwundert fest, dass Rüdiger geschafft aussehe. Durch die Übersetzung von *der Gute* mit *el pobre* wird der Fokus von geheucheltem Respekt auf geheucheltes Mitleid verlagert.

- (116) «Wo?», sagte Lumpi und blickte nach oben, zur Decke. ¶ «Da, vor dir!», antwortete Jörg und knuffte Lumpi freundschaftlich. ¶ «Ach so», tat Lumpi überrascht. «*Aber er sieht ja ganz geschafft aus, der Gute. War das Laufen so anstrengend?*» ¶ Der kleine Vampir zog es vor, Lumpis Bemerkung zu überhören. (ASB(2): 104)

—¿Dónde? —preguntó Lumpi mirando hacia arriba, hacia el techo. ¶ —¡ Ahí, delante de ti! —contestó Jörg dándole un golpe amistoso a Lumpi. ¶ —¡Ah, sí! —se hizo el sorprendido Lumpi—. *Pero el pobre parece que está completamente hecho polvo. ¿Tan agotadora ha sido la carrera?* ¶ El pequeño vampiro prefirió hacer como si no hubiera oído el comentario de Lumpi. (ASB(2)/S: 144)

Lästern unterscheidet sich durch die Schärfe der Äußerungen, der offenen Abneigung und durch den Umstand, dass die Person, über die gelästert wird, nicht anwesend ist, vom vorher beschriebenen Frotzeln. Dennoch dient es als kommunikative

Handlung auch dem Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe und der Positionsbestimmung einzelner Gruppenmitglieder. In Beispiel (117) macht Ines und Suse deutlich, was sie von der gemeinsamen Klassenkameradin Carola halten, als sie bemerken, dass sich Miriam in Carolas Freundebuch einträgt. Zuerst zweifelt Suse an, dass Carola überhaupt Freunde hat und bezeichnet den Freundeskreis dann ironisch pejorativ als *lecker*. Ihre Abneigung Carola gegenüber macht sie durch das Attribut *liebeliebe* deutlich. Dass Ines Carola *zum Kotzen* findet, zeigt sie mit der Geste, sich den Finger in den Hals zu stecken. Im Zieltext wird dieser Brechreiz mit einer anderen Bewegung, und zwar der dabei typischen Bewegung des Bauchs und Oberkörpers, imitiert.

- (117) »Was machst du denn da?«, fragt Ines. ¶ Zeig ihr also das Buch und sie: »Aha.« Zieht ein Gesicht. »Von wem denn?« ¶ »Carola.« ¶ »Carola hat also Freunde«, lacht Suse. ¶ »Und anscheinend passt Miriam ganz gut da rein, in den *leckeren Freundeskreis von der liebenlieben Carola*.« ¶ Dann steckt sich Ines einen Finger in den Hals. ¶ »Carola findeste also nicht so ...?«, frag ich. ¶ »Nicht wirklich.« Ines beugt sich wieder über das Matheheft. (TB: 12-13)

«Y tú ¿qué estás haciendo?», pregunta Inés. ¶ Le enseño el libro y ella: «Aja». Hace un gesto. «¿De quién es?» ¶ «De Carola.» ¶ «Entonces es que Carola tiene amigos», Suse se ríe. ¶ «Y según parece Miriam hace muy buenas migas con el grupito de amigos guays de la buenabuena Carola.» ¶ Inés imita una arcada. ¶ «¿Carola no te parece muy...?», pregunto yo. «No, la verdad.» Inés se inclina de nuevo sobre el cuaderno de matemáticas. (TB/S: 19)

Als *Bricolage* wird die Erarbeitung eines eigenen Sprachstils verstanden, bei der sich die Sprecher von verschiedenen Quellen beeinflussen lassen und sich daraus bedienen. Einerseits können diese Phänomene aus den Medien stammen, andererseits können für eine Gruppe Jugendlicher ihnen bekannte Personen wie Lehrer ebenso als Inspirationsquelle dienen.

In Beispiel (118) drückt die englische Redewendung *Life is not a picknick* diesen Stilwillen des Sprechers aus. Er könnte ihn z. B. im Englischunterricht oder beim Musikhören aufgeschnappt haben und sieht nun eine gute Gelegenheit, ihn anzubringen. Im Zieltext wird dieser Satz ebenfalls auf Englisch belassen. Dies macht deutlich, dass die Übersetzerin nicht befürchtet, dass die Leser davon überfordert sein könnten.

- (118) Laura haut mit einer Hand gegen den Automaten, schaut noch mal hinter die Klappe, und plötzlich schiebt sie die Unterlippe vor. »Mensch, das ist nicht fair, ich hab da bestimmt fünf Euro eingesteckt!« ¶ »Life is not a picknick, Laura.« ¶ Der Typ nimmt ihre Hand und zieht Laura weg. (TB: 34-35)

Laura golpea la máquina con la mano, mira otra vez detrás de la tapa, y de pronto adelanta el labio inferior. «¡Tío, no es justo, he echado por lo menos cinco euros!» ¶ «Life is not a picknick, Laura.» El tipo la coge de la mano y tira de ella. (TB/S: 39)

Der Ausruf *Samba* in Beispiel (119) kommt für Miriam völlig überraschend, was wahrscheinlich in Lauras Sinne ist. Laura verbindet mit Samba womöglich gute Stimmung und Spaß und hielt es daher für angebracht, Miriam damit im tristen Schulflur zu überraschen. Im Zieltext wurde dieses Lexem erneut unverändert übernommen.

(119) »Hey, Miriam.« Laura grinst mich an, hat die Hand an der Klinke zum Klassensaal, hebt plötzlich die Arme in die Luft und schubst mich mit ihrer Hüfte an. »Samba!« ¶ Was?! (TB: 30-31)

«Hey, Miriam.» Laura me sonríe, tiene la mano puesta en el picaporte, de pronto levanta los brazos al aire y me da un empujón con la cadera. «¡Samba!» ¶ ¿¡Cómo!? (TB/S: 36)

In Beispiel (120) wird eine Anspielung auf Pumuckl gemacht, der stets bemüht war, in Reimen zu sprechen und dies z. B. mit „Ui, das reimt sich, und was sich reimt, ist immer gut.“ kommentierte. Da die meisten deutschen Kinder mit dieser beliebten Buch-, Hörspiel und Fernsehserie aufgewachsen sind, ist ihnen solch ein Spruch sicherlich bekannt. Wie im vorliegenden Beispiel wird eine vergleichbare Äußerung oft als Reaktion auf einen bewussten oder unbewussten Reim eines anderen Sprechers gegeben. Die Serie wurde auch im spanischen Fernsehen ausgestrahlt, also kann man davon ausgehen, dass *Pumuki*, wie er in Spanien genannt wird, auch vielen Spaniern ein Begriff ist. In der Übersetzung wird mit *Qué collarcito más bonito* ein äquivalenter Reim zu *Nette Kette* hergestellt. *Y encima rima* ist aufgrund des in ihr liegenden Reims eine im Spanischen übliche Phrase auf sich reimende Äußerungen.

(120) »Was machst du hier?«, frage ich ihn. ¶ »Dasselbe, was du hier machst.« Dann schaut er mir auf den Hals. »Nette Kette.« ¶ »Ja, und es reimt sich auch. Wie schön.« (TB: 157)

«¿Qué estás haciendo aquí?», le pregunto. ¶ «Lo mismo que haces tú.» Luego me mira el cuello. «*Qué collarcito más bonito.*» ¶ «*Y encima rima. Qué bien.*» (TB/S: 159)

6.3.6 Diskussion der Übersetzungen

In den Abschnitten 6.3.1 bis 6.3.5 habe ich die Übersetzungen einzelner Textstellen mit dem Ausgangstext verglichen. Diese Ausschnitte habe ich danach ausgewählt, ob in ihnen konkrete Phänomene vorkommen, die der Sprache von Jugendlichen zugeordnet werden können (Vulgarismen, Phraseologismen, Umdeutungen, Anglizismen, Besonderheiten in der Wortbildung, Modalität, den Äußerungseinheiten und Kommunikationsstrategien). Je nach Zuordnung ergeben sich demzufolge unterschiedliche Ansprüche an die Übersetzung.

In der Lexik ist m. E. die Beibehaltung der Stilebene bzw. des Registers im Allgemeinen notwendig. Dies trifft in besonderem Maße auf die Vulgarismen und Kraftausdrücke zu (siehe Abschnitt 6.3.1.1, S. 75). In der Analyse hat sich ergeben, dass die Übersetzer die Stilebene generell übernommen haben. Die Ausdrücke wurden – außer in Beispiel (44) – weder neutralisiert noch abgeschwächt.

Bei Phraseologismen ist es wünschenswert, wenn auf zielsprachlicher Seite ebenfalls ein idiomatischer Ausdruck gefunden wird (siehe Abschnitt 6.3.1.2, S. 84). Dies ist den Übersetzern in zehn von 13 untersuchten Fällen gelungen. Lediglich in den Beispielen (60), (62) und (68) wurde das Phrasem im Ausgangstext nicht durch

einen idiomatischen Ausdruck übersetzt.

Umdeutungen stellen eine besondere Herausforderung an die fremdsprachliche Kompetenz des Übersetzers dar, weshalb hier m. E. die Erfassung des Sinns im Vordergrund steht (siehe Abschnitt 6.3.1.3, S. 87). In sechs von sieben Beispielen wurde die übertragene Bedeutung richtig identifiziert. Dies lässt sich damit begründen, dass die Bedeutung dieser Lexeme in Wörterbüchern verzeichnet ist, bzw., dass im Spanischen ähnliche Strukturen wie im Deutschen existieren. Lediglich in Beispiel (76) kam es zu einem Sinnfehler, was möglicherweise auf eine nicht ausreichende Recherche zurückzuführen ist.

Anders als bei Phraseologismen sollte die Übersetzung eines Anglizismus durch einen Anglizismus in der Zielsprache nicht erzwungen werden. Hier gilt der im Deutschen Fremdwörterbuch gegebene Hinweis zur Verwendung von Fremdwörtern, deren Gebrauch „überall da vermieden werden [sollte], wo die Gefahr besteht, dass der Hörer oder Leser [...] nicht oder nur unvollkommen versteht, wo also Verständigung und Verstehen erschwert werden“ (Drosdowski 1990: 13). Dies gilt m. E. für die Verwendung von Anglizismen in umso höherem Maße für das Spanische als für das Deutsche, da deutsche Muttersprachler häufig stärker mit dem Englischen vertraut sind als spanische. Diese Einschätzung bestätigen die untersuchten Beispiele. Von insgesamt sieben Anglizismen wurden drei in der Zielsprache durch das Fremdwort ersetzt (Beispiele (78), (79), (84)); vier wurden im Zieltext durch ein spanisches Lexem ersetzt (siehe Abschnitt 6.3.1.4, S. 88).

Besonderheiten in der Wortbildung haben meist eine besondere Funktion inne. Diese sollte in der Ausgangssprache ermittelt werden. Im Anschluss kann überlegt werden, ob sich in der Zielsprache ähnliche Strukturen mit gleicher Funktion entwickelt haben, oder ob der ausgangssprachliche Ausdruck durch ein anderes Verfahren in die Zielsprache übertragen werden muss. In sechs von sieben analysierten Textauszügen sind in der Zielsprache keine Auffälligkeiten in der Wortbildung zu beobachten (siehe Abschnitt 6.3.2, S. 90). Allerdings hat die Übersetzerin in Beispiel (90) mit der Übersetzung von *Milchbubis* durch *niñatos* eine Entsprechung mit dem jugendsprachlichen Suffix *-ato* gefunden.

Vagheitsausdrücke und Hyperbolisierungen, die ich unter dem Begriff *Modalität* zusammengefasst habe, werden ebenfalls einzelsprachlich verschieden ausgedrückt und ihre Übersetzung hängt besonders von der Funktion im Satz ab (siehe Abschnitt 6.3.3, S. 91). Aufgrund der geringen Anzahl von lediglich drei Ausschnitten können keine generellen Rückschlüsse auf die Übersetzung von Vagheit gezogen werden, jedoch möchte ich bemerken, dass ich die Übersetzung der Vagheitsausdrücke in Beispiel (93) für misslungen halte. Die Beispiele zur Hyperbolik ((95) bis (106)) sind

allerdings überwiegend gelungen und weisen nur in vier von 13 Fällen leichte Mängel auf (Beispiele (99), (100), (101), (103)).

Für die Äußerungseinheiten habe ich exemplarisch die Übersetzung von Interjektionen betrachtet (siehe Abschnitt 6.3.4, S. 95). Insbesondere sekundäre Interjektionen sind häufig idiomatische Ausdrücke, woraus sich in der Übersetzung mit der Wahrung der Idiomizität und der inhaltlichen Komponente – ähnlich wie bei den Phraseologismen – eine doppelte Schwierigkeit ergibt. Der Sinn wurde in allen sieben untersuchten Beispielen korrekt wiedergegeben. Die Beispiele (107), (111) und (112) orientieren sich m. E. jedoch zu stark am Ausgangstext, weshalb diese Textauschnitte etwas konstruiert wirken.

Bei den Kommunikationsstrategien, zu denen Beispiele für das Frotzeln, Lästern und die Bricolage gefunden wurden, kann lediglich die Aufrechterhaltung der Kommunikationssituation als Richtlinie für die Übersetzung genannt werden. Dies ist in den Beispielen (114) bis (120) gelungen, weshalb ich hier nichts zu beanstanden habe (siehe Abschnitt 6.3.5, S. 97).

Insgesamt lässt sich ein positives Fazit hinsichtlich der Qualität der Übersetzungen ziehen. Von 103 untersuchten Ausschnitten habe ich in nur sieben Fällen (Beispiele (18), (34), (41), (49), (55), (62), (76)) tatsächliche Sinnfehler festgestellt. 66 Übersetzungen würde ich als gelungen einschätzen, 27 als akzeptabel aber mit gewissen Mängeln, und nur 13 Beispiele halte ich für mangelhaft. Eine Übersicht, in der ich die untersuchten Beispiele nach ihrer Qualität eingeordnet habe, findet sich als Tabelle im Anhang auf S. 122. Die Abweichung der Summe der eben genannten Beispiele mit 106 von den eingangs angesprochenen 103 Ausschnitten ergibt sich aus der Tatsache, dass in drei Ausschnitten ((41), (49), (67)) zwei erwähnenswerte Phänomene gleichzeitig aufgetreten sind. Es ist den Übersetzern folglich überwiegend gelungen, sowohl den Inhalt zu erfassen und in der Zielsprache korrekt wiederzugeben, als auch die Stilebene und das Register einzelner Ausdrücke in der Zielsprache zu wahren. Somit haben sich die auf S. 55 angesprochenen Thesen, dass umgangssprachliche Texte auf eine höhere Stilebene gebracht und Elemente des Substandards bzw. Soziolekts neutralisiert würden, erfreulicherweise nicht bestätigt.

7 Schlussbemerkungen

In der vorliegenden Arbeit zur *Übersetzung fingierter Oralität* von Jugendlichen in deutschen Kinder- und Jugendbüchern ins Spanische habe ich mich mit der Kinder- und Jugendliteratur, der Sprache von Jugendlichen, der fingierten Oralität und der Übersetzung dieser drei Teilbereiche theoretisch auseinandergesetzt. Im praktischen Teil habe ich die Texte des Korpus zunächst in der Ausgangssprache miteinander verglichen und schließlich die Übersetzung ausgewählter Aspekte ins Spanische analysiert.

Bei der Untersuchung habe ich festgestellt, dass das Korpus zahlreiche Merkmale fingierter Oralität aufweist. In allen Texten ist die wörtliche Rede geprägt von Kennzeichen der Sprache der Nähe wie z. B. Abtönungsphänomenen oder syntaktischer Unvollständigkeit. Obgleich die Äußerungen der jugendlichen Figuren *umgangssprachlich* markiert sind, gibt es wenig Anzeichen für eine eindeutig *jugendsprachliche* Markiertheit. Lediglich in *Marsmädchen* können einige Lexeme bestimmt werden, die dem Sprachgebrauch von Jugendlichen zuzuordnen sind. Dennoch lassen sich in *Ich habe einfach Glück* auch ohne jugendspezifische Lexik in den Äußerungen der Figur Cotsch Auffälligkeiten beobachten: Sie drückt sich ihren Eltern gegenüber sehr vulgär und aggressiv aus, wohingegen sie im Gespräch mit ihrer Schwester eine neutrale Sprechweise an den Tag legt.

Nach der Übersetzungsanalyse würde ich ein positives Fazit hinsichtlich der Qualität der Übersetzungen ziehen. Bis auf eine Einschränkung (Beispiel (49)) wurden keine inhaltlichen Eingriffe vorgenommen. Der Stil wurde ebenfalls nicht an ein höheres sprachliches Niveau angepasst. Es wurden weder Schimpfworte und Vulgarismen beschönigend ausgedrückt, noch die Syntax stärker an der Schriftsprache ausgerichtet. Demzufolge wurde auch der spezifische Autorenstil respektiert und versucht nachzubilden. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass die beiden übersetzten Jugendromane in Deutschland mit Jugendliteraturpreisen ausgezeichnet wurden und den Autorinnen somit von vornherein mehr Respekt entgegengebracht wurde. Möglicherweise ist dieser Umstand auch der Grund dafür, dass diese Bücher zur Übersetzung ausgewählt wurden. Im Idealfall verweist die Qualität der Übersetzungen jedoch auf eine Verlagspolitik, in der die Intentionen der Autoren Vorrang vor pädagogischen Interessen haben. In der Übersetzung von *Ich habe einfach Glück* ist mir jedoch negativ aufgefallen, dass teilweise Sätze und die kompletten Seiten 90 und 91 nicht übersetzt wurden. Hier würde ich die Sorgfalt des

Lektorats anzweifeln, da aufgrund dessen nicht nachvollziehbare Sprünge in der Handlung zustande kommen.

Meine Herangehensweise an die Untersuchung des Materials lässt sich durchaus kritisch betrachten. Bei der Analyse der Übersetzung habe ich mich lediglich auf meine Fremdsprachenkenntnisse, Internetrecherchen und Wörterbücher gestützt. Die Befragung von spanischen Muttersprachlern hätte meine Erkenntnisse jedoch sinnvoll stützen und ergänzen können. Da die von mir verwendeten Wörterbücher (Seco *et al.* (1999), Seco (2005)) jedoch zufriedenstellende Angaben liefern, habe ich von einer Umfrage abgesehen. Weiterhin ließe sich bemängeln, dass ich mich nur auf ausgewählte Lexeme oder Phrasen konzentriert habe, die übrigen Satzteile oder die Umgebung der Lexeme jedoch nicht in die Analyse einbezogen habe. Dies ist allerdings dem Umfang des Korpus geschuldet, das insgesamt aus circa 12000 Worten in wörtlicher Rede besteht. Eine umfassendere Untersuchung hätte, im Rahmen einer Diplomarbeit, vermutlich nur quantitative aber keine qualitativen Erkenntnisse ergeben.

Während der Bearbeitung dieses Themas sind mir einige Punkte aufgefallen, an denen weiterführende Untersuchungen angesetzt werden könnten. Die Übersetzungsanalyse der beiden Jugendromane könnte im Hinblick auf fingierte Oralität z. B. auch auf den Erzähltext ausgeweitet werden, da sie jeweils aus Sicht der jugendlichen Hauptfiguren erzählt werden. Das Phänomen der fingierten Jugendsprache könnte auch historisch betrachtet werden. Es ist zum Beispiel untersuchenswert, wie sich die Sprechweise von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendliteratur von den 1960er Jahren bis heute verändert hat. Ferner kann untersucht werden, ob sich bei der Übersetzung ins Spanische Wandlungen und Modernisierungen beobachten lassen. Im Hinblick auf inhaltliche Eingriffe ist sicherlich ein Vergleich der Übersetzungen eines Werkes in weitere Sprachen neben dem Spanischen interessant. Grundsätzlich ist in der Kinder- und Jugendliteratur aufgrund des breiten Gattungsspektrums und der Besonderheit der Rezipienten großes Potential für übersetzungswissenschaftliche Analysen vorhanden.

Primärliteratur

Bach, Tamara (2004): *Marsmädchen*. Hamburg: Oetinger.

Bach, Tamara (2009): *La Chica De Marte*. Madrid: Siruela.

Hennig von Lange, Alexa (2006): *Ich habe einfach Glück*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Hennig von Lange, Alexa (2009): *Tengo suerte*. Santa Marta de Tormes (Salamanca): Lóquez.

Sommer-Bodenburg, Angela (1988): *El pequeño vampiro y los visitantes*. Madrid: Alfaguara.

Sommer-Bodenburg, Angela (1989): *El pequeño vampiro lee*. Madrid: Alfaguara.

Sommer-Bodenburg, Angela (1995): *El pequeño vampiro en peligro*. Madrid: Alfaguara.

Sommer-Bodenburg, Angela (2006): *Der kleine Vampir. Sammelband 2: Der kleine Vampir und die grosse Liebe. Der kleine Vampir in Gefahr. Der kleine Vampir im Jammertal. Der kleine Vampir liest vor*. Hamburg: Nikol.

Sekundärliteratur

- Altmann, Hans/Kemmerling, Silke (2005): *Wortbildung fürs Examen*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Augenstein, Susanne (1998): *Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachofer, Wolfgang (2003): "Charakteristika der deutschen Jugendsprache(n) - Charakteristika der gesprochenen deutschen Umgangssprache". In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit*. Frankfurt am Main: Lang, 61–76.
- Becker, Martin G. (2003): *Die Entwicklung der modernen Wortbildung im Spanischen. Der politisch-soziale Wortschatz seit 1869*. Frankfurt am Main: Lang.
- Blank, Andreas (1991): *Literarisierung von Mündlichkeit. Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau*. Tübingen: Narr.
- Brumme, Jenny (2008a): "Editorial". In: *Grenzgänge*, 15 Nr. 30, 5–10.
- Brumme, Jenny (2008b): "Introducción". In: Brumme, Jenny (Hrsg.): *La Oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Madrid: Iberoamericana, 7–14.
- Brumme, Jenny (2008c): "Traducir la oralidad teatral. Las traducciones al castellano, catalán y euskera de 'Der Kontrabass' de Patrick Süskind". In: Brumme, Jenny (Hrsg.): *La Oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Madrid: Iberoamericana, 21–64.
- Carstensen, Broder/Busse, Ulrich (2001): *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Casado Velarde, Manuel (2002): "Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 57–66.
- Chovan, Miloš (2003): "Kommunikative Praktiken in Peergroups: Analysen und Vergleiche". In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit*. Frankfurt am Main: Lang, 347–360.

- Coseriu, Eugenio (1973): *Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Czennia, Bärbel (1992): *Figurenrede als Übersetzungsproblem. Untersucht am Romanwerk von Charles Dickens und ausgewählten deutschen Übersetzungen*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Czennia, Bärbel (2008): "53. Dialektale und soziolektale Elemente als Übersetzungsproblem". In: Paul, Fritz et al. (Hrsg.): *Übersetzung*. Berlin: de Gruyter, 505–511.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2001): "Hauptsache Spaß - Zur Eigenart der Unterhaltungskultur Jugendlicher". In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 6, 27–38.
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- Doderer, Klaus (1984): "Kinder- und Jugendliteratur". In: Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Beltz, 161–165.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1990): *Duden - Fremdwörterbuch*. 5. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehmann, Hermann (1996): *Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache*. München: Beck.
- Ehmann, Hermann (2005): *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. München: Beck.
- Ehrhardt, Claus (2007): "19. Phraseme in der Jugendsprache". In: Burger, Harald (Hrsg.): *Phraseologie*. Berlin: de Gruyter, 253–263.
- Elsen, Hilke (2002): "Neologismen in der Jugendsprache". In: *Muttersprache*, 112 Nr. 2, 136–154.
- Elsen, Hilke (2003): "Sonderlexik Jugend?" In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit*. Frankfurt am Main: Lang, 261–276.
- Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink.
- Ewers, Hans-Heino (2007): "Vom 'guten Jugendbuch' zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren". In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur*. Frankfurt am Main: Lang, 251–260.
- Fernández López, Marisa (2000): "Translation Studies in Contemporary Children's Literature: A Comparison of Intercultural Ideological Factors". In: *Children's Literature Association Quarterly*, 25 Nr. 1, 29–37.

- Fischer, Martin B. (2006): *'Konrad' und 'Gurkenkönig' jenseits der Pyrenäen. Christine Nöstlinger auf Spanisch und Katalanisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gansel, Carsten (2000): "Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne". In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 359–398.
- Gansel, Carsten (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- García Surallés, Carmen/Moreno Verdulla, Antonio (2004): "107. Spain". In: Hunt, Peter (Hrsg.): *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, 1227–1235.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2005): *Metzler-Lexikon Sprache*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Goetsch, Paul (1985): "Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen". In: *Poetica*, 17 Nr. 3, 202–218.
- Gómez Capuz, Juan (2006): "La visión de los jóvenes en los medios de comunicación: el *Neng de Castefa* como parodia de la subcultura dance. El lenguaje juvenil masculino". In: *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Nr. 34 (URL: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/nengcas.html>) – Zugriff am 3.10.2011.
- Gross, Harro (1988): *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium.
- Günthner, Susanne (1996): "Zwischen Scherz und Schmerz - Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen". In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Scherzkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81–108.
- Hartung, Martin (2003): "Beobachtungen zur Peer Group-Kommunikation unter Jugendlichen". In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen - Spiegel der Zeit*. Frankfurt am Main: Lang, 335–346.
- Heinemann, Margot (1990a): *Jugendsprache. Ein Beitrag zur Varietätenproblematik*. Leipzig.
- Heinemann, Margot (1990b): *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache*. 2. Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Henjum, Kjetil Berg (2003): *Literarische Sprache der Nähe in Original und Übersetzung. Untersucht am Beispiel der Verbspitzenstellung im Deutschen und im Norwegischen*. Bergen: Germanist. Inst. der Univ. Bergen.
- Henjum, Kjetil Berg (2008): "54. Gesprochensprachlichkeit als Übersetzungsproblem". In: Paul, Fritz et al. (Hrsg.): *Übersetzung*. Berlin: de Gruyter, 512–519.

- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik*. Berlin: de Gruyter.
- Herrero, Gemma (2002): "Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 67–96.
- House, Juliane (2008): "76. Linguistic aspects of the translation of children's books". In: Paul, Fritz et al. (Hrsg.): *Übersetzung*. Berlin: de Gruyter, 683–697.
- Jakob, Karlheinz (1988): "Jugendkultur und Jugendsprache". In: *Deutsche Sprache*, Nr. 16, 320–350.
- Kaminski, Winfred (1998): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): "Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Koller, Werner (2011): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 8. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Kroeber, Siegrid/Spalier, Martha/Leisering, Horst (2001): *Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Wörter*. Neubearb. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag.
- Kunkel-Razum, Kathrin (Hrsg.) (2007): *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Kunkel-Razum, Kathrin (Hrsg.) (2009): *Duden - Die Grammatik*. 8. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Küpper, Heinz (1997): *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*. Stuttgart: Klett.
- Last, Anette (1989): "'Heiße Dosen' und 'Schlammziegen' – Ist das Jugendsprache?" In: Januschek, Franz/Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Thema "Jugendsprache"*. Oldenburg: Verein zur Förderung d. Sprachwiss. in Forschung u. Ausbildung, 35–68.
- Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. 6. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela (2007): *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Lang.
- Marimón Llorca, Carmen/Santamaría Pérez, María Isabel (2001): "Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario". In: *Estudios de lingüí-*

- stica*, Nr. 15, 5–65 (URL: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6223/1/EL_15_04.pdf) – Zugriff am 3.10.2011.
- Mehrfort, Sandra (2008): *Popliteratur. Zum literarischen Stellenwert eines Phänomens der 1990er Jahre*. Karlsruhe: Info Verlag.
- Meueler, Christof (1997): "Pop und Bricolage. Einmal Underground und zurück: kleine Bewegungslehre der Popmusik". In: SpoKK (Hrsg.): *Kursbuch Jugendkultur*. Mannheim: Bollmann, 32–39.
- Miranda Poza, José Alberto (1998): *Usos coloquiales del español*. 2. Auflage. Salamanca: Colegio de España.
- Mitkova, Adriana (2009): "El estilo comunicativo de los jóvenes". In: *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, Nr. 37, 21–44 (URL: <http://www.ucm.es/info/circulo/no37/mitkova.pdf>) – Zugriff am 3.10.2011.
- Moliner, María (1998): *Diccionario de uso del español*. 2. Auflage. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, Francisco (1989): "Elementos no marginales en el lenguaje coloquial de los jóvenes". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert", 241–270.
- Müller, Wolfgang (Hrsg.) (1997): *Duden - Sinn- und sachverwandte Wörter. Synonymwörterbuch der deutschen Sprache*. 2. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Neuland, Eva (2008): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- O'Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparistik*. Heidelberg: Winter.
- O'Sullivan, Emer (2004): "14. Comparative children's literature". In: Hunt, Peter (Hrsg.): *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, 191–202.
- Prüfer Leske, Irene (2002): "Übersetzung von deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Studiengang Übersetzen und Dolmetschen". In: Ruzicka Kenfel, Veljka (Hrsg.): *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 63–77.
- Radtke, Edgar (1990): "Substandardsprachliche Entwicklungstendenzen im Sprachverhalten von Jugendlichen im heutigen Italien". In: Holtus, Günter/Radtke, Edgar (Hrsg.): *Sprachlicher Substandard*. Tübingen: Niemeyer, 128–171.
- Reiss, Katharina (1982): "Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis". In: *Lebende Sprachen*, Nr. 27-1, 7–13.
- Reiss, Katharina/Vermeer, Hans J. (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

- Rodríguez González, Félix (2002a): "Introducción". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel, 19–26.
- Rodríguez González, Félix (2002b): "Introducción". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 19–26.
- Rodríguez González, Félix (2002c): "Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación". In: Rodríguez González, Félix (Hrsg.): *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 29–56.
- Rodríguez González, Félix/Lillo Buades, Antonio (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos.
- Ruzicka Kenfel, Veljka (2002): "Einleitung". In: Ruzicka Kenfel, Veljka (Hrsg.): *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 7–12.
- Sander, Uwe (2000): "100 Jahre Jugend in Deutschland". In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 19-20, 3–11.
- Scheiner, Peter (2000): "Realistische Kinder- und Jugendliteratur". In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 158–186.
- Scholze-Stubenrecht, Werner/Wermke, Matthias (2008): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Schwitalla, Johannes (1986): "Jugendliche 'hetzen' über Passanten. Drei Thesen zur ethnographischen Gesprächsanalyse". In: *Linguistische Studien (Reihe A)*, Nr. 149, 248–261.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Seco, Manuel (Hrsg.) (2005): *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana.
- Seco, Manuel/Andrés, Olimpia/Ramos, Gabino (Hrsg.) (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Santillana.
- Shavit, Zohar (2006): "Translation of Children's Literature". In: Lathey, Gillian (Hrsg.): *The translation of children's literature*. Clevedon: Multilingual Matters, 25–40.
- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3. Auflage. Berlin: Schmidt.

- Störig, Hans Joachim (1969): "Einleitung". In: Störig, Hans Joachim (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, vii–xxxiii.
- Thiele, Johannes (1996): *Wortbildung der spanischen Gegenwartssprache*. 5. Auflage. Leipzig u. a.: Langenscheidt.
- United Nations, Division for Social Policy & Development (2011): *Definition of Youth 1*. (URL: <http://www.un.org/events/youth2000/def1.htm>) – Zugriff am 3.10.2011.
- Vogt, Jochen (2008): *Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie*. 10. Auflage. Paderborn: Fink.
- Wieland, Katharina (2008): *Jugendsprache in Barcelona und ihre Darstellung in den Kommunikationsmedien. Eine Untersuchung zum Katalanischen im Spannungsfeld zwischen normalisiertem und autonomem Sprachgebrauch*. Tübingen: Niemeyer.
- Zimmermann, Klaus (1996): "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad". In: Kotschi, Thomas/Oesterreicher, Wulf/Zimmermann, Klaus (Hrsg.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt am Main: Vervuert, 475–514.
- Zimmermann, Klaus (2004): "Äquivalenzgrade der Übersetzung von jugendsprachlichen Texten und die Möglichkeit der kontrastiven lexikographischen Erfassung der Jugendsprache (am Beispiel des Deutschen und Portugiesischen)". In: Endruschat, Annette/Schönberger, Axel (Hrsg.): *Übersetzung und Übersetzen aus dem und ins Portugiesische*. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, 23–57.

Abbildungsverzeichnis

3.1	Variationsspektrum Jugendsprache (Neuland 2008: 69)	22
3.2	Von der tatsächlichen zur medialen Jugendsprache (Neuland 2008: 19)	28
4.1	Mündlichkeit und Schriftlichkeit – konzeptionell und medial (Koch <i>et al.</i> 1990: 5)	43
4.2	Nähe-Distanz-Kontinuum	46

Tabellenverzeichnis

6.1	Nähesprachliche Merkmale in Korpusstichproben	65
6.2	Jugendsprachliche Lexik im Korpus	68

Abkürzungsverzeichnis

AHvL	Alexa Hennig von Lange
ASB	Angela Sommer-Bodenburg
bzw.	beziehungsweise
DH	Dorothee Hofmann
etc.	et cetera
KJL	Kinder- und Jugendliteratur
m. E.	meines Erachtens
sog.	sogenannte
TB	Tamara Bach
u. a.	unter anderem
u. Ä.	und Ähnliches
usw.	und so weiter
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Anhang

Kontext zu den Beispielen (1), (2) und (3)

Seite	Auszug aus <i>Der kleine Vampir liest vor</i> (Sommer-Bodenburg 2006)
30	<p>[...]</p> <p>»Spiel hier nicht den Unschuldigen! Du trägst die Verantwortung dafür, dass Jörg der Aufbrausende kein Wort mehr mit mir redet und dass wir jetzt eine Beziehungskrise haben.«</p> <p>»Ich? Was hab ich denn getan?« Anton war sich keiner Schuld bewusst!</p>
31	<p>»Was hab ich denn getan, was hab ich denn getan!«, äffte Lumpi ihn nach. Er verengte die Augen zu einem Spalt und leise und drohend sagte er: »Denk mal an deine hinterhältigen Tricks von wegen Kullern und so, du – du Obertrickser!«</p> <p>»Ach, <i>das</i> meinst du ...«</p> <p>»Ja, das meine ich!«</p> <p>»Wenn ich geahnt hätte, dass du deswegen mit Jörg dem Aufbrausenden Ärger kriegst, dann ...«</p> <p>»Was dann?«</p> <p>»Dann hätte ich es für mich behalten!«</p> <p>»So, hättest du das?« sagte Lumpi und lachte ungemütlich. »Aber jetzt ist das Kind in den Sarg gefallen! Jetzt können wir nur noch eins tun: es gemeinsam wieder rausziehen!«</p> <p>»Es gemeinsam wieder rausziehen?« wiederholte Anton misstrauisch. Hoffentlich wollte Lumpi nicht mit ihm in das Gewölbe der Vampire gehen ...!</p> <p>Aber Lumpi schien etwas anderes im Sinn zu haben.</p> <p>Schroff sagte er: »Und deshalb wirst du mir eine Extrastunde erteilen - nur für mich und mit Extratricks!«</p> <p>Anton sah ihn verblüfft an. »Eine Extrastunde? Wo-worin denn?«</p> <p>»Im Kegeln natürlich, du Dussel!« donnerte Lumpi. Amüsiert fügte er hinzu: »Ich begreife gar nicht, was Rüdiger an dir findet, so begriffsstutzig, wie du bist.«</p> <p>Er lachte heiser und selbstgefällig.</p> <p>Dann fuhr er mit plötzlich ganz veränderter, weicher und einschmeichelnder Stimme fort: »Aber vielleicht verstehe ich es doch ... Du hast nämlich einen wunderschönen Hals, Anton! Hat dir das schon mal jemand gesagt?«</p>
32	<p>»Nein!« stammelte Anton.</p> <p>»Deine Haut, die muss sich ja unbeschreiblich zart anfühlen ... Hast du was dagegen, wenn ich mal vorsichtig mit dem Finger drüberstreichle ... ?«</p> <p>»Nein! Äh, ja!« schrie Anton auf. »Ich habe etwas dagegen!«</p> <p>»Ach, wirklich?«, sagte Lumpi sanft und vollkommen unbeeindruckt. »Und wenn ich dir nun sage, dass du nicht nur einen wunderschönen Hals hast, sondern obendrein noch –«</p> <p>Mit einem plötzlichen Ruck zog er Anton zu sich heran. »- dass du obendrein noch unglaublich gut riechst!«</p> <p>[..]</p>
Seite	Auszug aus <i>Ich habe einfach Glück</i> (Hennig von Lange 2006)
90	<p>»Wo ist denn jetzt Papa?«</p> <p>»Der macht wahrscheinlich mit Rita hinter den Regalen rum!«</p> <p>»Papa doch nicht!«</p> <p>»Vielleicht fummelt er an ihren dicken Oberschenkeln rum!«</p> <p>»Lelle!«</p> <p>»Dann fummelt Rita eben an seinen dicken Oberschenkeln rum!«</p>

	<p>»Lelle!« »Was denn? Freu dich doch!« »Wo ist er denn jetzt?« »Ist doch egal!« »Ich guck mal, wo Papa ist!«</p> <p>Mama steht auf, und vielleicht sollte ich auch aufstehen und mir höflicherweise die aufgehängten Bilder ansehen. Die Sache ist bloß, wenn ich jetzt aufstehe, ist mein Platz weg. Gérard-Michel, der drüben am Sektausschank lehnt und sich wie immer mit seinen kurzen, dicken Fingern in den Zähnen rumpuhlt, als wäre er allein auf der Welt, könnte auf einem der beiden kleinen Grundschulstühle thronen und darauf warten, dass ich wiederkomme. Die perverse Sau! Gérard-Michel ist auch so ein Nachbar von uns. Und er ist Franzose. Immer, wenn er Hunger hat oder Distanz zu seiner vierten Ehefrau Dorle braucht, kommt er bei uns vorbei. Er hat lange helle Haare mit einer Glatze in der Mitte und einen krausen weißgelben Bart. [...]</p>
94	<p>[...]</p> <p>Mama kommt angefegt, streicht mir meine Haare albern über die Ohren und gibt mir einen Kuss auf die Stirn. »Hast du Papa schon irgendwo entdeckt?« »Nö!«</p> <p>Dann ist Mama wieder weg. Ich ordne meine Haare und starte mit dem Rumgelutsche an meiner selbstaufgefädelten Perlenkette. [...]</p>
98	<p>[...]</p> <p>Papa versucht Mama immer zu verbieten, sich mit Rita zu treffen. Aber Mama gehorcht Papa nicht. Und mir wäre es echt lieber, wenn Mama Papa gehorchen würde. Wenn Rita sich in der Bude aufgehalten hat, stinkt es überall nach Ringelblumencreme. Damit reibt sie sich immer ein und ihre Alice gleich mit. »Alice hat so trockene Haut!«</p> <p>Solchen Scheiß hört sich Mama in ihrer Freizeit an. Da kann sie mir echt nur Leid tun. Und zur großen Überraschung tut sich Mama selbst am meisten Leid. »Ich kann mir dieses Geschwafel von Rita nicht mehr anhören. Das macht mich ganz fertig!«</p>
99	<p>»Warum hörst du's dir dann an?« »Keine Ahnung!«</p> <p>Einige von unseren Nachbarn lachen ziemlich laut und schlagen sich auf die Schultern oder legen sich zutraulich die Arme um die Hüften. Das sind alles perverse Schweine. Man sollte denen nichts zu trinken geben. Tagsüber laufen sie bis oben hin zugeknöpft durch die Gegend und machen auf ganz reinlich: »Meine Wohnung ist die sauberste!« Und: »Meine Kinder bringen die besten Noten nach Hause!« Und abends bechern sie rum und grabbeln sich an. Diese Ansammlung von Nachbarn macht mich ganz irre. Außerdem weiß ich nicht genau, wieviel die über mich wissen. Mama behauptet zwar, dass sie den Leuten nichts über unser Familienintimleben verrät, aber das kann gar nicht stimmen. Neulich hat Alice an mein Kinderzimmerfenster geklopft, und ich habe sie reingelassen. »Tach!« »Tach!«</p> <p>Alice und ich sind in mein Kinderzimmer gelatscht. Und bevor ich mich fragen konnte, was Alice hier will, hat sie mit ihrer schrecklichen Quietschestimme losgelegt: »Deine Mutter macht sich Sorgen um dich!« »Was für Sorgen?« »Dass du zu dünn bist!« »Woher weißt du das denn?« »Das hat sie meiner Mutter gesagt!« »Aha!«</p>
100	<p>»Deine Mutter sagt, sie hat Kartoffelsuppe in deiner Schublade gefunden!« »Stimmt gar nicht!« »Wirklich nicht?« »Können wir bitte über was anderes reden?« »Über was denn?«</p>

	<p>»Keine Ahnung!« »Isst du wirklich genug?« »Ja! Und du?« »Ich glaub schon!« »Prima!«</p> <p>Alice kenne ich schon, seit ich drei Jahre alt bin. Früher waren wir befreundet. Jetzt nicht mehr, weil Alice meint, sie ist was Besseres. Ständig gibt sie mit ihrem Scheiß-Klavierspiel an und meint, dass sie sonderbegabt ist. Um ihr absolutes Gehör zu schulen, bekommt sie Sonderbegabten-Unterricht. Susanna bekommt auch Sonderbegabten-Unterricht, weil sie dabei ist, irgendeine chemische Zauberformel zu entwickeln.</p> <p>Cotsch sagt: »Ich bin auch sonderbegabt. Aber mich fördert niemand. Ich bin euch eben scheißegal!« Mama sagt: »Du brauchst keinen Sonderbegabten-Unterricht. Du bist so begabt, da kann dir keiner mehr was beibringen!« Ich finde die Diskussion komisch und nervig. Immer, wenn es um Alice oder um Susanna geht, geht es auch um Sonderbegabung. Und wenn es um Sonderbegabung geht, dreht Cotsch am Rad, weil sie echt nicht einsehen</p>
101	<p>will, warum Ritas Töchter gefördert werden und sie nicht. Ich will gar nicht gefördert werden. Ich will meine Ruhe haben. Darum hat es mich auch gestört, dass Alice angetrabt kam. Vor allen Dingen hatte ich Angst, dass Cotsch gleich aus ihrem Zimmer stürmt und mit ihrem Lieblingsthema anfängt: »Für mich interessiert sich keine Sau!« Übrigens hat Alice vor einem halben Jahr das erste Mal ihre Periode bekommen. Das hat Rita Mama gleich ganz stolz beim Gemeindetreffen im Gemeindehaus gesteckt:</p> <p>»Alice hat jetzt ihre Periode bekommen!«</p> <p>Mit dieser Neuigkeit hat sich Mama sofort nach Sitzungsende auf ihr Fahrrad geschwungen und ist in Windeseile nach Hause gedüst.</p> <p>»Rita hat wirklich keinen Anstand. Die rennt in der Siedlung rum und erzählt jedem, dass Alice jetzt ihre Periode hat!«</p> <p>»Wenn du den Leuten solchen Scheiß über uns erzählst, bringe ich dich um!« hat meine Schwester gemeint.</p> <p>»Also, so was würde ich doch niemandem erzählen!«</p> <p>Ich habe Mama vertraut. Aber seit der Geschichte mit Alice und der Suppe in meiner Schublade bin ich mir nicht sicher, wie viele Leute hier im Raum wissen, dass ich noch nicht meine Tage habe. Wenn ich mich gleich an denen vorbeihangel, denken die bestimmt alle:</p> <p>»Sieh mal an, die kleine Lelle! Die hat noch nicht ihre Regel!«</p> <p>Ich kotze. Vielleicht sollte ich einfach sitzenbleiben und</p>
102	<p>ein bisschen an meiner selbst aufgefädelten Perlenkette herumslutschen. Ich finde sowieso, dass ich die Einzige in dieser Schulaula bin, die adäquat gekleidet ist. »Adäquat« ist übrigens das zweitliebste Wort von meiner Schwester. Kurz nach »übergriffig« versteht sich. Meine Schwester hat so einen intellektuellen Einschlag. Die benutzt ständig solche Worte wie: »adäquat«.</p> <p>»Mama, du verhältst dich absolut nicht adäquat zu dem, wie Papa sich dir gegenüber verhält!«</p> <p>»Was heißt'n das?« wollte ich wissen, als wir neulich zu dritt am Küchentisch saßen und die Familiensituation beredet haben.</p> <p>»Adäquat heißt so viel wie: angemessen, entsprechend!«</p> <p>»Aha!«</p> <p>»Wie soll ich mich denn verhalten, wenn Papa nicht mit mir kuscheln will?« hat Mama dazwischen gequengelt. Und ich habe gesagt: »Adäquat eben!« Nach dieser schlaun Bemerkung hat mich meine Schwester aus der Küche geschubst.</p> <p>»Lass mich mal mit Mama alleine!«</p> <p>»Warum denn?«</p> <p>»Weil wir hier mal alleine reden wollen!«</p> <p>[...]</p>
Seite	Auszug aus <i>Marsmädchen</i> (Bach 2004)
58	<p>[...]</p> <p>»Gut, ich bin deine Fee heute Abend«, sagt Laura.</p>

	<p>»Nein, du bist schon betrunken« , sag ich und lache. Aber Laura nimmt mich am Handgelenk und schaut mir in die Augen. »Echt. Heute bin ich deine Fee. Heute darfst du dir was wünschen. Und heute geht's in Erfüllung.« »Ach ja? Gut. Ich wünsche mir was. Und du erfüllst es dann.« Laura nickt. »Ich wünsche mir, dass das ein schöner Abend wird.« »Und wie soll der sein?« Laura hat immer noch mein Handgelenk fest in der Hand, es tut ein wenig weh. »Ich will tanzen und trinken, und gute Musik zum Tanzen</p>
59	<p>soll da sein. Und ich will küssen und mich ein wenig verlieben. Und ich will nicht kotzen.« Laura schaut mich mit großgrünen Augen ganz ernst an, sagt nichts. Dann küsst sie mich auf die Wange und sagt: »Dein Wunsch sei mir Befehl.« Sie lässt mich nicht los. Sie schleppt mich zur Bar und schiebt uns beide durch die Menge. Laura ist ganz klein, sogar noch ein paar Zentimeter kleiner als ich, aber sie schiebt sich durch die Menge wie ein Türsteher. Wir finden einen Platz direkt an der Theke und sie winkt den Barmann zu sich. »Die junge Dame hat sich was Gutes verdient« sagt Laura zu ihm. »Ach, hat sie das? Was darf's denn sein für die junge Dame?« »Was Gutes, schau sie dir an und denk dir was« sagt Laura. Ich muss auf die vielen Flaschen hinter der Theke starren. Wie das wohl ist, Barmann zu sein und alle Drinks mixen zu können? Der Barmann schaut mich an. »Na gut.« Und dann macht er mir einen Drink. Ein wenig später steht ein Glas mit Zuckerrand und Strohalm vor mir. Laura lass ich probieren, dann werden wir schon weitergeschoben. Wir stellen uns an den Rand der Tanzfläche. Die Tanzfläche ist schon ziemlich voll. Laura nippt ein wenig an meinem Drink, er ist süß und sauer, schmeckt nicht so schlimm nach Alkohol, ein bisschen wie Limo. Dann kommt ein Lied, das ich echt mag, Jamiroquai, ich summe, aber hier hört das keiner. Wippe ein wenig. Laura schaut mich an, nimmt mir das Glas aus der Hand, stellt es irgendwo ab und zieht mich auf die Tanzfläche. Irgendwie schafft sie es, Platz für mich zu machen. Erst steh ich da ein bisschen blöd. Mensch, tanz doch! Aber ich bin</p>
60	<p>noch nicht betrunken genug. Laura lächelt mich an. Sie stellt sich vor mich hin und tanzt für mich. Die Leute gucken uns ein bisschen komisch an, aber es ist schön, wie Laura da tanzt, sie nimmt die Arme in die Luft und wiegt die Hüften hin und her, sie dreht sich um die eigene Achse, schnippt und lächelt mich dabei einfach an. Und plötzlich tanze ich auch, ich tanze für Laura und lächle sie auch an, und sie hält mich mit ihrem Lächeln fest. Auch wenn vielleicht ein paar blöd schauen. Aber die wissen ja auch nicht, dass Laura mir heute meine Wünsche erfüllt. Ich tanze mit Laura. Ich glaube, ich hab noch nie mit jemandem getanzt. Aber es macht Spaß. Wir tanzen ein Lied, zwei Lieder, dreivierweißnichtwieviele Lieder lang, dann trink ich was, sie auch, wir tanzen, irgendwann ist das Glas leer und wir gehen an die Bar und holen uns was zu trinken. Wir stehen ein bisschen da und lachen und vielleicht reden wir, dabei ist es viel zu laut zum Reden. Wir schauen uns an und blinzeln uns zu, sehen andere Leute und flüstern uns was in die Ohren. »Wen willst du küssen?«, fragt Laura. »Ich weiß nicht.« »Schau dich um.« Um uns herum stehen viele. Einer schaut zu uns rüber. Lächelt. »Den da«, sag ich. Laura geht zu ihm und ich schäme mich. Was sie wohl sagt? Aber irgendwie ist es auch spannend, sie zu sehen, wie sie da hingeht und ihm etwas ins Ohr flüstert, wie er zu mir schaut und wieder lächelt. Ich versuche, ihr von den Lippen zu lesen, aber ich sehe ihren Mund nicht. Und dann kommt er</p>
61	<p>rüber. Laura bleibt stehen und sieht mich einfach nur an, als er kommt und »Hallo« sagt. Nett sagt er das, glaub ich, ich kann ihn ja nicht richtig hören, aber er legt eine Hand an mein Gesicht, schaut mich an, lächelt. Und dann küsst er mich. Einfach so. Ganz lange küsst er mich, aber vielleicht auch nur ganz kurz, irgendwann ist sein Gesicht wieder da, wo es war, seine Hand nimmt er weg und plötzlich ist er auch weg und Laura steht wieder da.</p>

	<p>»Was haste denn gesagt?«, frag ich. »Was denn?« »Warum hat der mich denn geküsst?« »Weil du dir das gewünscht hast, Miriam.« Sie trinkt einen Schluck und zieht mich zurück in Richtung Tanzfläche. »Ich hab dir doch gesagt, dass heute deine Wünsche in Erfüllung gehen.« Dann fängt sie wieder an zu tanzen.</p> <p>Das letzte Lied ist nicht langsam. <i>Girl from Mars</i>, Laura kennt den Text. Ich kann nicht mehr, ich lehne mich an, die Wand ist feucht und unter meinen Fingernägeln bröckelt Kalk. Mein Puls wird langsamer. And she never told me her name, I still remember the girl from Mars. Die Tanzfläche wird leer, das Lied spielt sich aus, das Licht geht an. Ich kneife die Augen zu. Lass uns gehen. Jetzt erst sehe ich, wie dreckig hier alles ist. Wie hässlich das bei Licht ist. Die weißen hohen Wände, Betonboden und gebrauchte Gläser, halb voll, Kippenreste. Frauen an den Armen von Männern.</p>
62	<p>Lass uns gehen. Laura und ich laufen still nach draußen und weiter durch die Straßen, Laura hat die Jacke offen. Sie hat die Hände tief in den Taschen und schaut auf die Straße. Ich bin froh, dass sie nichts sagt. Irgendwann bleibt sie stehen und holt ihr Tabakpäckchen raus. Sie setzt sich auf eine Bank und dreht sich eine Zigarette. Ich schaue in den Himmel. Dunkelblau, verschwitzte Sterne. Ich höre den Rauch in Lauras Kehle knacken. Irgendwann finden wir wieder die anderen. Sie haben das Radio laufen, als wir nach Hause fahren. Spät in der Nacht wird die Musik ruhig und richtig. Die anderen sind still. Laura sitzt neben mir und legt plötzlich ihren Kopf auf meine Schulter. Ich nehme ihre Hand. Ich halt sie fest.</p> <p>10.</p> <p>Sonntage. »Nee, die Ines ist nicht da, die wollte zu dir, müsste eigentlich auch bald da sein.« »Ach ja, ich wollte sie nur noch fragen, ob sie mir das eine Buch mitbringen kann. Na gut. Danke.« Ines ist also bei Flo.</p> <p>Sonntage sind doof. Das sollte man noch mal sagen.</p>
63	<p>11.</p> <p>Ich schwärme für Oder wahlweise: Ich mag</p> <p>Ich bin fünfzehn. Ich habe geküsst. Ein paarmal. Verliebt war ich dabei wohl nicht. Oder? Vielleicht. Weiß nicht. »Telefon.« »Wer denn?« Schulterzucken. Gehe ran. »Hi, hier ist Suse. Ich wollte mal fragen, was du so machst, mir fällt hier gerade ein wenig die Decke auf den Kopf und Martin hat keine Zeit. Haste Zeit? Wir können ja ein bisschen in die Stadt fahren.« Lüge: »Ich hab keine Zeit, ich muss was für Mathe machen und meine Mutter will, dass ich ihr heute mal helfe, Keller ausmisten oder so was.« Ich Arme!</p>

	»Du Arme!« Oh ja, ich Arme. Und Beine. Mein Kopf lässt keinen Kalauer aus. »Na, dann versuch ich's mal bei Ines.« »Die ist bei Flo.« »Na gut. Mal sehen. Ich ruf dich nachher oder morgen noch mal an. Ciao!«
64	Ich habe immer gedacht, dass ich mich auskenne, dass ich in Marco verliebt gewesen bin und in Patrick aus dem Urlaub. Ich dachte, ich wolle heiraten und Kinder kriegen und dass das damals der richtige Kuss war, als mich Marco zum ersten Mal geküsst hat und Patrick zum zweiten Mal. Und ich habe vielleicht auch gedacht, ich wäre traurig, weil mich einer nicht angerufen hat und der andere auch nicht. Und weil es alles doch nicht so war, wie ich dachte. Wieder Telefon. Dennis rennt die Treppe hoch, diesmal genervt. »Für dich!« »Hi, hier ist Ines, hör mal, ich wollte nur sagen, dass ich bei Flo bin und meiner Mutter gesagt habe, dass ich bei dir bin.« »Klar.« »Gut. Was machst'n heute?« »Nichts.« »Na, dann noch viel Spaß.« [...]

Vorkommen ausgewählter nähesprachlicher Merkmale im Korpus

	Der kleine Vampir		Ich habe einfach Glück		Marsmädchen	
Merkmal der Nähesprache	Vork. absolut	Vork./1000 Wörter	Vork. absolut	Vork./1000 Wörter	Vork. absolut	Vork./1000 Wörter
Apokope						
hab	4	2,9	14	3,7	42	7
mach	1	0,7	10	2,7	4	0,7
Aphärese						
rum	0	0	18	4,8	2	0,3
mal	7	5,2	33	8,8	70	11,7
Modalpartikel						
denn	6	4,5	33	8,8	70	11,7
doch	6	4,5	50	13,3	48	8,1
eben	0	0	11	0,3	4	4,8
ja	9	6,7	15	4	29	4,8
mal	6	4,5	26	6,9	47	7,8
schon	4	2,9	10	2,7	18	3
Enklise						
x'x	2	1,5	11	0,3	47	7,8
Lexik						
Scheiß	0	0	3	1,8	3	0,5
Scheiße	0	0	1	0,3	0	0
scheiß-	0	0	3	0,8	0	0
scheiße	0	0	0	0	2	0,3
verdammt	2	1,5	0	0	2	0,3
Summe	47	34,9	238	58,2	413	68,9

Anmerkung:

Die exakte Wortanzahl beträgt für *Der kleine Vampir* 1338, für *Ich habe einfach Glück* 3755 und für *Marsmädchen* 5990. Um einen Vergleich anstellen zu können, habe ich das Vorkommen der oben angeführten Merkmale für 1000 Wörter ausgehend von deren absoluten Anzahl im jeweiligen Text errechnet.

Qualitative Zuordnung der Korpusbeispiele

Qualitäts- beurteilung	Beispiele	Anzahl
Gelungen	(22), (23), (24), (25), (28), (29), (30), (32), (34), (36), (37), (38), (39), (42) (<i>Schlampe</i>), (43), (44), (46), (47), (48), (49), (50) (<i>rumbumsen</i>), (51), (52), (53), (54), (55), (57), (58), (59), (60), (64), (65), (67), (68) (<i>Hintertupfingen</i>), (70), (71), (73), (75), (76), (78), (79), (80), (81), (83), (84), (85), (86), (91), (93), (96), (97), (98), (99), (103), (105), (106), (107), (109), (110), (111), (114), (115), (116), (119), (120), (121)	<u>66</u>
Akzeptabel	(20), (21), (26), (31), (41), (45), (62), (68) (<i>Beine in den Bauch stehen</i>), (69), (72), (74), (82), (87), (88), (89), (90), (92), (95), (100), (101), (102), (104), (108), (112), (113), (117), (118)	<u>27</u>
Mangelhaft	(19), (27), (33), (35), (40), (42) (<i>Alte</i>), (50) (<i>blasen</i>), (56), (61), (63), (66), (77), (94)	<u>13</u>
Sinnfehler	(19), (35), (42), (50), (56) (<i>Armleuchter</i>), (63), (77)	<u>7</u>

Anmerkung:

Die fett markierten Beispiele sind jeweils doppelt in der Tabelle vertreten, da in ihnen zwei relevante Übersetzungsphänomene vorkommen. Die kursiv gesetzte Angabe hinter der Beispielnnummer verweist auf die konkrete Stelle im Ausschnitt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich zur Anfertigung der vorliegenden Arbeit keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel und keine nichtgenannte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe. Mir ist bekannt, dass eine unwahrheitsgemäße Erklärung als Täuschung im Sinne von § 8 (3) i. V. mit § 28 (1) der Prüfungsordnung für Diplom-Übersetzer und Diplom-Dolmetscher vom 28.07.1995 gilt.

Ort:

Datum:

Unterschrift: